

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GESTÃO E MEDIAÇÃO EM SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Construção de Identidades Reflexivas em Comunidades de Formação Cooperada: um estudo de caso no Movimento da Escola Moderna

Helena Noronha Ribeiro

M

2016



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES REFLEXIVAS EM COMUNIDADES DE
FORMAÇÃO COOPERADA: UM ESTUDO DE CASO NO
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA**

Helena Isabel de Carvalho Noronha Ribeiro
junho, 2016

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, na área de especialização de Gestão e Mediação em Supervisão e Formação de Professores, sob orientação da Professora Doutora Ariana Cosme.

RESUMO

Vivemos tempos de mudança e de transformação de paradigmas no campo educativo. As novas concepções teóricas que nos orientam e balizam traduzem-se numa complexificação de interações, fundamentadas em processos dialógicos, tendo em vista a reflexão sobre as experiências profissionais em contextos específicos. Aos professores, enquanto autores reflexivos da sua profissionalidade, é pedido que construam e reconstruam a *praxis* docente, adotando uma postura de interlocutores qualificados.

Neste âmbito, constrói-se a problemática deste estudo que assume a finalidade de descrever e interpretar a forma como os contextos de uma oficina de formação, promovida pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), contribuem para a construção de uma identidade profissional reflexiva nos professores que delas participam.

O quadro teórico que fundamenta a investigação consubstancia-se nos Professores, dando-se enfoque à Construção de Identidades Profissionais, à Formação, bem como aos Modos e Trabalho Pedagógico desenvolvidos no âmbito da Formação.

A metodologia proposta conflui numa complementaridade paradigmática, enquadrada numa abordagem qualitativa, fundamentando-se na racionalidade complexa que o campo educativo preconiza. Como estratégia de investigação foi adotada a etnografia, correlacionada com a observação participante, sendo evidente uma confluência entre a teoria crítica, o construtivismo e o interpretativismo.

Os instrumentos e técnicas utilizadas neste estudo (diário de campo, entrevistas, portfólios e documentos da formação), fundamentando-se no paradigma fenomenológico, numa aproximação à etnografia, permitiram descrever para interpretar e, assim, melhor compreender as significações das observações registadas.

A compreensão sobre os fenómenos observados permitiu concluir que as dinâmicas de formação, não se encerrando nos instrumentos e dispositivos de transmissão de conhecimentos, perspetivam-se como espaços promotores de reflexão sobre o modo como os formandos se apropriaram das experiências, promovendo a construção e reconstrução de saberes que sendo originários da prática, simultaneamente, são transformadores das mesmas. O envolvimento em dinâmicas de reflexão cooperada, que se organizaram em torno da *praxis* docente, possibilitou a afirmação de uma identidade profissional reflexiva e cooperativa no seio do grupo em estudo.

Palavras-chave: Movimento da Escola Moderna, Formação, Professores, Identidade Profissional, Reflexividade, Cooperação.

ABSTRACT

We live in times of paradigm changes in the educational field. The new theoretical conceptions that guide us are translated into a complexity of interactions, based on dialogic processes, in order to review the professional experiences in specific contexts. Teachers, as reflexive agents of their professionalism, are asked to build and rebuild the teaching praxis, taking on an attitude of qualified interlocutors.

It is in this context, that the issue of this study is based upon, which takes up the purpose of describing and interpret how, the context of a training workshop, organized by the Modern School Movement (MEM), contributes towards the construction of an paradigm professional identity for teachers that participate in it.

The theoretical framework underlying the research is consolidated in Teachers, giving focus to Professional Identities Construction, Training and the Methods and Pedagogical Work developed within the Training.

The proposed methodology converges in a paradigmatic complementarity, framed in a qualitative approach, based on the complex rationality that the educational field calls for. Ethnography was adopted as a research strategy, correlated with the participant observation, with an obvious confluence of critical theory, constructivism and interpretivism.

The tools and techniques used in this study (field diary, interviews, portfolios and training workshop documents), relying on the phenomenological paradigm, in an approach to ethnography, allowed describing so as to interpret and thus better understand the meanings of the registered observations.

The understanding of the phenomena observed allowed to conclude that the training dynamics, not enclosing on the instruments and knowledge transmission devices, are spaces that promote reflection on how the trainees have taken in the experiences, promoting the construction and reconstruction of knowledge that, being originated from the practice, are simultaneously transformers of them. The involvement in dynamics of cooperative reflection, which was organized around the teaching praxis, allowed the affirmation of an reflexive and cooperative professional identity within the study group.

Keywords: Modern School Movement, Formation/Training, Teachers, Professional Identity, Reflectivity, Cooperation.

RESUMÉ

Nous vivons à une époque de transformation des paradigmes dans le domaine de l'éducation. Les nouvelles conceptions théoriques qui nous guident se traduisent par une complexité des interactions, basées sur des processus dialogiques, compte tenu de la réflexion sur les expériences professionnelles en contextes spécifiques. Les enseignants, en tant qu'auteurs critiques de leur professionnalisme, sont invités à construire et à reconstruire la *praxis* d'enseignement, en adoptant la posture d'interlocuteurs qualifiés.

De ce contexte se construit la problématique de cette étude, qui assume la finalité de décrire et interpréter la façon dont les contextes d'un atelier de formation, organisé par le Mouvement de l'École Moderne (MEM), contribuent à la construction d'une identité professionnelle réflexive sur les professeures qui y participent.

Le cadre théorique fondant la recherche est imprégné par les Enseignants, donnant focus à la Construction d'Identities Professionnelles, à la Formation conjointement aux Méthodes et Travail Pédagogique développés au sein de la Formation.

La méthodologie proposée converge vers une complémentarité paradigmatique, encadrée dans une approche qualitative, se développant à travers la rationalité complexe que le domaine de l'éducation nécessite. La stratégie de recherche adoptée est l'ethnographie en corrélation avec l'observation participante, tenant compte de l'évidente confluence entre la théorie critique, le constructivisme et l'interprétativisme

Les outils et techniques utilisés dans cette étude (journaux de bord, interviews, portefeuilles et documents de formation), se fondant sur le paradigme phénoménologique dans une approche ethnographique, ont permis de décrire pour interprétation et ainsi survient une meilleure compréhension de la signification des observations enregistrées.

La compréhension des phénomènes observés a permis de conclure que les dynamiques de formation, ne se confinant pas dans les instruments et dispositifs de transmission de connaissances, sont envisagées comme des espaces promoteurs de réflexion sur la façon dont les intervenants s'approprient de l'expérience, promouvant la construction et reconstruction des connaissances qui, originaires de la pratique, se transforment simultanément. La participation en dynamiques de réflexion coopérative, organisées autour de la *praxis* de l'enseignement, a permis l'affirmation d'une identité professionnelle réflexive et coopérative au sein du groupe d'étude.

Mots-clés: Mouvement de l'École Moderne, Formation, Enseignants, Identité Professionnelle, Réflexivité, Coopération.

AGRADECIMENTOS

"Não há nada como o sonho para criar o futuro."

Victor-Marie Hugo

Este sonho, trazido do futuro ao presente, só se tornou possível graças a vós...

Obrigada mãe por seres a minha luz!

Obrigada Nuno por seres o companheiro incondicional de todos os momentos!

Obrigada Patrícia, Pedro e Rui, simplesmente por serem quem são!

Um profundo agradecimento:

... à Professora Doutora Ariana Cosme, por todo o apoio, dedicação e força motivadora.

... ao Movimento da Escola Moderna pela inspiração pessoal e profissional.

... às formadoras Ana Abrantes e Diana Resende pela enorme disponibilidade.

... aos formandos que, ao refletirem e cooperarem, tornaram este estudo possível.

E porque nunca é demais agradecer... SOU GRATA a tudo e a todos que, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

DESCODIFICAÇÃO DE ABREVIATURAS

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CCFCP – Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores

CCPFC – Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centros de Formação das Associações de Escolas

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Modo de Trabalho Pedagógico

PIT – Plano Individual de Trabalho

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TP – Trabalho de Projeto

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
I – PROBLEMÁTICA E QUADRO TEÓRICO.....	15
1. A Construção de Identidades Profissionais dos Professores.....	19
1.1. O conceito de identidade e a sua construção.....	19
1.2. A identidade profissional dos professores.....	22
1.3. A identidade reflexiva dos professores.....	25
2. A Formação e as Identidades Profissionais dos Professores.....	27
2.1. Génese e princípios orientadores da formação de professores.....	27
2.2. Os contextos sociais de formação dos professores.....	30
2.3. A formação contínua dos professores.....	32
3. Modos e Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores.....	33
3.1. Modos e trabalho pedagógico na formação dos adultos.....	34
3.2. Modos e trabalho pedagógico na formação dos professores.....	37
3.3. Modos e trabalho pedagógico na formação dos professores no MEM... 38	
II - TRABALHO EMPÍRICO.....	45
1. Perspetiva da Investigação/Opções Paradigmáticas e Epistemológicas.....	45
2. Estratégia de Investigação/Metodologia.....	50
3. Contexto de Investigação.....	52
4. Instrumentos/Técnicas de Recolha de Dados.....	55
4.1. Diário de campo.....	55
4.2. Entrevista.....	56
4.3. Portfólio.....	57
4.4. Documentos da formação.....	58
5. Procedimentos de Análise de Dados – Análise de Conteúdo.....	58
III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
1. Validação, Apresentação de Dados e Teorização.....	63
2. Apresentação de Dados.....	65
1.1. As entrevistas.....	65
1.2. Os portfólios.....	73
1.3. Os documentos da oficina de formação.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Entrevistas – 1ª dimensão: A Formação do MEM.....	66
Tabela 2. Entrevistas – 2ª dimensão: Os Formadores do MEM.....	68
Tabela 3. Entrevistas – 3ª dimensão: Os Formandos do MEM.....	69
Tabela 4. Entrevistas – 4ª dimensão: A Identidade Profissional.....	71
Tabela 5. Portfólios - Competência Prospetiva (reflexão para a ação).....	73
Tabela 6. Portfólios - Competência Interativa (reflexão na ação).....	77
Tabela 7. Portfólios - Competência retrospectiva (reflexão sobre a ação).....	79
Tabela 8. Portfólios - Atitudes reflexivas.....	83
Tabela 9. Portfólios - Concepções sobre Identidade Profissional.....	85
Tabela 10. Ficha de Recolha de Expectativas - O que espera obter nesta ação de formação?	88
Tabela 11. Ficha de Recolha de Expectativas - Necessidades sentidas no domínio científico didático.....	90
Tabela 12. Ficha de Recolha de Expectativas - Necessidades no domínio dos módulos de atividade que integram o modelo pedagógico do MEM.....	90
Tabela 13. Fichas de Leitura produzidas pelos formandos.....	92
Tabela 14. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 1.....	93
Tabela 15. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 2.....	94
Tabela 16. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 3.....	94
Tabela 17. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 4.....	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Autorizações para a Investigação.....	127
Anexo 2 – Guião da Entrevista.....	132

INTRODUÇÃO

A investigação que apresentamos desenvolveu-se numa Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), que decorreu em Lisboa, cujos destinatários foram professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Propusemo-nos estudar a forma como as dinâmicas de formação despoletadas nessa oficina favoreceram a construção de identidades profissionais reflexivas nos formandos que delas participaram, considerando-se como questão de partida: *“De que forma as estruturas de formação do Movimento da Escola Moderna (MEM) influenciam na construção de uma identidade profissional reflexiva nos professores que delas participam?”*.

O trabalho que de seguida apresentamos organiza-se em três secções.

Na primeira, depois de se apresentar a problemática da investigação, expomos o quadro teórico que a fundamenta, nomeadamente a Construção de Identidades Profissionais dos Professores, a Formação e as Identidades Profissionais dos Professores e, ainda, os Modos e Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores.

Na segunda secção apresentamos o trabalho empírico. Para além de justificarmos as opções paradigmáticas e epistemológicas inerentes a este estudo, descreveremos a metodologia utilizada, bem como as estratégias, técnicas e instrumentos que nortearam a recolha de dados e a sua análise

Na secção III procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados, das quais culmina o ponto das considerações finais.

I – PROBLEMÁTICA E QUADRO TEÓRICO

A educação/formação de adultos, entendida como um processo que se constrói ao longo de um percurso de vida, sempre existiu, decorrendo em diferentes contextos (não formais e informais). De acordo com Medina (2008, p.33), com a evolução da sociedade na era industrial, a educação/formação de adultos passou a assumir um caráter formal, constituindo-se como um processo organizado em torno de objetivos e intencionalidades. Surge, então, um modelo “tradicional” de formação profissional de professores, onde é promovida a racionalidade técnica, à semelhança de outras profissões que se fundamentam na ciência (medicina, engenharia...). Esta formação docente, afastando-se das vivências da escola, é concebida “em circuito fechado, baseada em pedagogias experimentais, sem verdadeiro enraizamento escolar, ou ainda em trabalhos em ambientes artificiais, tais como os laboratórios e locais de pesquisa” (Tardif et al, 2000, p.21). Coloca-se, assim, a questão de os conhecimentos produzidos serem desfasados da realidade das práticas educativas, pois resultam de investigação laboratorial ou contextos artificiais, não correspondendo às situações reais de resolução de problemas com que os docentes se deparam.

Segundo Cosme, (2009, p.104), esta racionalidade técnica, contribuindo para a “desqualificação dos professores como grupo profissional (...) coloca-os num beco sem saída quando se discute a possibilidade de as escolas e do modelo de educação escolar responderem às necessidades e exigências do mundo e das sociedades em que vivemos.”

A partir da década de 80, tanto na América como na Europa, assiste-se a uma reforma na abordagem da formação dos professores. A profissionalização passa a assentar em princípios de reflexividade, valorizando-se a análise da prática docente como base da formação. John Dewey¹ assume-se como um marco referencial para a reflexividade docente, a qual encontra na obra de Donald Schön um ponto de sistematização.

Schön (1992, p.80), admitindo a existência de um “conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação”, propõe o debate sobre a profissionalidade docente centrando-se em três aspetos: as competências para ajudar os alunos a desenvolverem-se, os conhecimentos que conduzem à eficácia dos professores e o tipo de formação para o desempenho da docência. O autor reforça que a criação de *praticums* reflexivos ao nível da formação docente torna necessária uma reformulação da epistemologia dominante nas Universidades, bem como dos seus currículos profissionais normativos (idem, p.91).

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, na sua obra, caracterizou o pensamento reflexivo, assumindo-o como impulsionador da melhorias das práticas profissionais docentes.

O agir dos profissionais reflexivos, no que respeita ao “conhecimento na ação”, “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão, 1996, p.18), implica que os professores sejam “considerados como praticantes refletidos ou reflexivos, capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia” (Tardif et al, 2000, p.23). Esta postura acarreta também um reajuste das dinâmicas da formação profissional, pressupondo a criação de novos dispositivos que favoreçam uma relação de dualidade entre a prática e a formação, a experiência profissional e a investigação, e entre os formandos e os formadores. Surgem, então, os estágios de longa duração, a análise reflexiva, a memória profissional, o que implica novos atores na formação e na profissão (orientadores de estágio, tutores, mentores...), conferindo-se “uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de “âncora” na produção de novos saberes, [onde se] procura articular uma lógica de continuidade (...) com uma lógica de rutura” (Canário, 2000^b, p. 111).

O curriculum da formação, inicial e contínua, passa a ser organizado em função da cultura e da ciência, esperando-se que os professores sejam capazes de analisar as situações de ensino, de compreender as suas reações e as dos alunos, de modificar comportamentos e elementos da situação, tendo em vista alcançar os objetivos previamente propostos. Não desvalorizando os referenciais teóricos, dá-se um novo enfoque à prática profissional, que passa a ser perspectivada não só como um campo de pesquisa, mas também como espaço de produção de competências profissionais, reforçando-se a cooperação entre investigadores e professores, que assumem uma missão conjunta na produção de conhecimento.

Estas mudanças comportam, forçosamente, tensões e obstáculos, pois implicam alterações estruturais que englobam as dimensões da identidade individual, dos grupos e das instituições (saberes, competências, funções, papéis, obrigações...). Neste sentido, Cosme (2009, p.167) afirma:

“(...) que é necessário não só que os professores se afirmem como autores da sua própria profissionalidade, como é igualmente, imprescindível que os professores o façam, enquanto condição, quer da transformação da Escola como instituição educativa quer da afirmação social dos professores como grupo profissional”.

O conceito de identidade profissional definido por Claude Dubar (1997), como a articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo e uma externa entre o

indivíduo e as instituições com as quais interage, torna-se um contributo de grande pertinência para pensar a ação reflexiva docente.

A necessidade de uma identidade profissional é enfatizada por Alarcão, que admite que os professores, para fazer face às novas exigências da sociedade de aprendizagem/informação, precisam de redefinir o seu papel, desenvolvendo um “constante processo de autoformação e identificação profissional” (2003, p.32), tendo em vista tornarem-se reflexivos, numa comunidade profissional reflexiva.

Para a criação desta comunidade profissional reflexiva torna-se fundamental, segundo Trindade e Cosme (2010, p.191) que “as escolas se formem como contextos culturalmente significativos, socialmente mais justos e politicamente mais democráticos.” Nestes contextos, onde “os professores se deverão assumir como interlocutores qualificados, os projectos de acção educativa são entendidos como emanações do paradigma pedagógico da comunicação” (ibidem).

No âmbito da identidade reflexiva dos professores constrói-se, então, a problemática desta investigação que, partindo das vivências pessoais da investigadora enquanto estudante, docente e formanda, tem como cerne descrever e interpretar a forma como os contextos de uma oficina de formação, promovida pelo MEM, contribuem para a construção de uma identidade profissional reflexiva nos professores que deles participam.

Será então necessário compreender a formação e os modos como esta se desenvolve, nomeadamente: “os modos de pensar as relações entre os espaços e os tempos de formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho, ... [e] os modos de pensar as relações entre as experiências de formação e as experiências de trabalho” (Correia, 2005, p.61).

Assim, assumem-se como objetivos deste estudo:

- aferir o grau de envolvimento dos formandos na construção cooperada da reflexividade profissional;
- aferir quais as estruturas mobilizadas para a transferência de conhecimentos/valores/atitudes para a prática profissional;
- e ainda concluir sobre a influência das dinâmicas de formação na construção de uma identidade profissional reflexiva nos formandos.

Para cumprir estes objetivos, esta investigação desdobrou-se em três eixos, nos quais se procuraram respostas para as seguintes questões:

Eixo 1 – Práticas de Cooperação: *Que situações despoletam a cooperação em contextos de formação?; Que características assumem os diferentes atores em espaços de cooperação?; De que forma se envolvem?; Qual a importância relativa de cada um desses elementos?.*

Eixo 2 – Práticas de Reflexão: *Que situações despoletam a reflexão em contextos de formação?; Que posturas adotam os elementos do grupo de formação?; Os conhecimentos e procedimentos despoletados pela formação são transferidos para as práticas profissionais?; Em que medida o desenvolvimento de práticas reflexivas aumenta o sentido de pertença a um grupo profissional, nomeadamente de docentes?.*

Eixo 3 – Identidade Profissional: *De que forma a autoformação cooperada reforça a identidade profissional reflexiva dos que dela participam?; A construção da identidade coletiva é favorecida em contextos de cooperação?; A construção da identidade individual é favorecida em contextos de autoformação?.*

1. A Construção de Identidades Profissionais dos Professores

1.1. O conceito de identidade e a sua construção

No campo das Ciências Sociais e Humanas, o conceito de identidade apresenta-se como uma definição complexa, mais lata do que a simples essência do ser, existindo um conjunto de categorias que, de acordo com Silva (2005), remetem para usos diferenciados do conceito que incidem na identidade individual (pessoal), na identidade coletiva e social (geográfica, étnica, profissional) e, ainda, na identidade vivida e atribuída (biográfica e relacional).

Consubstanciando o indivíduo à sociedade, a Teoria da Identidade Social, de Henri Tajfel e Jonh Turner (1986), apresenta o conceito de identidade a partir do desenvolvimento de processos cognitivos de *categorização social* onde a comparação e diferenciação dão origem ao *reconhecimento da pertença social*.

A identidade, enquanto constructo social, encontra ressonância no interacionismo simbólico preconizado por Mead (1962) e teorizado por Blumer² (1969), onde a interação e a interdependência com o outro, enquanto processo dialético, pressupõe que os indivíduos construam os grupos dos quais fazem parte e, simultaneamente, que esses grupos interfiram na conduta dos indivíduos. Deste modo, o *self*, definido pelo exercício da *alteridade* (Mead, 1962), emerge “a partir de juízos que os outros oferecem dele e neste sentido é reflexo de modelos de comportamentos organizados no processo social” (Lopes, 1993, p.90). Existem duas dimensões inerentes à noção de identidade, nomeadamente os termos da interação (a identidade individual e a identidade coletiva) e a própria interação nos seus diferentes níveis (Lopes, 1993), o que permite afirmar (Lopes, 2007) que o *self* é social e plural.

O autoconceito surge de uma reflexão cognitiva sobre o desempenho num determinado contexto, pelo que as identidades pessoais e sociais assumem-se como *reflexões de segunda ordem* na medida em que correspondem ao conhecimento internalizado dos autoconceitos (Lopes, 1993). As identidades sociais, remetendo para a imagem ideal de si na realização de um papel social, assumem-se como basilares na autoavaliação de cada indivíduo. O desempenho dos múltiplos papéis sociais é legitimado

² Blumer (1969, p.2) fundamenta o *interacionismo simbólico* em três premissas: 1) o modo como o indivíduo interpreta os factos e age perante os outros (indivíduos ou coisas) depende do(s) significado(s) que lhe atribui; 2) o significado é resultado de processos de interação social; 3) os significados sofrem mudanças ao longo do tempo.

pelos outros, através da interpretação realizada pelo indivíduo, o que nos remete para a identidade biográfica ou relacional, vivida ou atribuída.

Nesta lógica, a identidade pessoal corresponde aos padrões de comportamento adotados e reconhecidos pelo sujeito, os quais, sendo modelados através de processos de comparação e de diferenciação, permitem o reconhecimento de pertença a determinados grupos ou categorias.

A identidade coletiva, por sua vez, remete para a ação conjunta e para as representações sociais, podendo expor-se, enquanto identidade organizacional, a partir da *ação coletiva* no contexto do interacionismo simbólico (idem). A ação conjunta, como súpula das ações individuais, remete para uma atuação coletiva, em que cada indivíduo desempenha um papel, que pode ser distinto, mas que se conjuga e entrelaça. As representações sociais são, portanto, “formas de pensamento individual partilhadas por grupos que foram forjadas e são sustentadas por sistemas de interação e comunicação próprias a esses grupos: servem para guiar, proteger e justificar condutas e interações no grupo.” (Lopes, 2007, p.46).

A construção da identidade tem subjacentes as abordagens culturais e funcionais da socialização, na medida em que o indivíduo socializa através da interiorização de valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável. A identidade fundamenta-se na construção social da realidade, na medida em que assenta na heterogeneidade das ações dos indivíduos, onde a interação e a incerteza são colocadas no seio da realidade social.

Claude Dubar afirma que a “identidade não é mais o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (1997, p.105). Deste modo, enquanto produto da socialização, a identidade é sempre construída e reconstruída em função das correlações entre o indivíduo e o outro. Tal como afirma o Dubar (ibidem), as formações identitárias, inerentes às várias identidades assumidas pelo indivíduo, desenvolvem-se através de atos de atribuição (o que os outros atribuem ao indivíduo), que designa por *identidade virtual*, e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições realizadas e adere às identidades atribuídas), designada por *identidade real*. A esta correlação está subjacente uma tensão, pela oposição entre o que esperam que o indivíduo assuma ou seja e o que o próprio indivíduo assume ou é. Deste modo, a construção identitária, de acordo com Dubar, assenta no reconhecimento, ou não, das atribuições do outro numa concorrência de dois

processos: o relacional (mais objetivo e genérico) e o biográfico (mais subjetivo, compreendendo as identidades herdadas e identidades visadas).

Bauman (2005), enquadrando-se na *modernidade líquida*, define identidade como autodeterminação, ou seja, o *self reclamado*. Para o autor a “identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto, como alvo de um esforço, de um objetivo, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas” (p.22). O autor associa o processo de construção identitária a uma crise de pertencimento, existindo uma infinidade de identidades à escolha e outras ainda para serem inventadas.

Associada à *liquidez* da identidade de Bauman (2005) surge a *reflexividade* de Giddens (2002), que apesar de seguirem abordagens de pensamento diferentes, convergem ao encarar a construção da identidade como um processo contínuo de reconstrução, em função das também constantes reformulações dos contextos sociais.

Giddens (idem), no que designa de modernidade tardia, destaca como característica das sociedades modernas uma forma reflexiva de vida, onde as informações promovem uma constante avaliação e transformação das práticas sociais, alterando as suas características e, por conseguinte, as identidades em relação. Para este autor, identidade, sociedade e cultura não se separam. Na era da *globalização* “as instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global” (idem, p. 9), afetando de forma decisiva não só a existência, como a construção da(s) identidade(s).

Stuart Hall, corroborando as aceções de Bauman e de Giddens, dá enfoque à questão da crise do pertencimento na construção da identidade. O autor fala do “duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2006, p. 9) que corresponde à descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, o que resulta numa *crise de identidade* (Dubar, 2006).

Hall (2006) distingue três diferentes concepções de identidade, relacionando-as com o entendimento de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada *identidade do sujeito do Iluminismo*, onde se entende que o núcleo interior do sujeito emerge no nascimento, prevalecendo de forma contínua e idêntica ao longo do seu desenvolvimento. Numa expressão individualista, a identidade é perspectivada como uma capacidade associada à razão e à consciência. A segunda, a *identidade do sujeito sociológico*, reconhece que o núcleo interior do sujeito é constituído na relação com o outro, num processo de mediação cultural. Nesta perspectiva, o sujeito constitui-se na interação com a

sociedade, num processo dialógico contínuo entre os mundos interno e externo, entre o individual e o social. Por último, Hall apresenta a *identidade do sujeito pós-moderno* que, não sendo fixa ou permanente, é formada e transformada continuamente. Nesta visão, o sujeito assume contornos históricos e não biológicos, aderindo a diversas identidades em diferentes contextos. Estas identidades, de acordo com o autor, assumem-se como contraditórias, impulsionando o sujeito para diferentes direções, sendo as suas identificações continuamente deslocadas. Assim, o sujeito pós-moderno caracteriza-se pela mudança, diferença e inconstância, onde as identidades permanecem abertas.

As perspetivas da *modernidade líquida*, *modernidade tardia* ou *pós-modernismo*, abarcam incerteza e imprevisibilidade, desestabilizando identidades estáveis do passado e, simultaneamente, possibilitando o desenvolvimento de novos sujeitos.

O mundo social atual, por estar em contínua mutação e movimento, promove o surgimento contínuo de novas identidades num processo de fragmentação do indivíduo moderno. Assim, estamos perante uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, o qual se constituiu como descentrado, deslocado e fragmentado, não sendo possível oferecer afirmações conclusivas sobre que é identidade, visto tratar-se de um aspeto complexo, que envolve múltiplos fatores (*idem*).

1.2. A identidade profissional dos professores

“As identidades profissionais são definidas como identidades sociais onde os saberes profissionais, constituindo um verdadeiro universo simbólico, assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento” (Lopes, 2000, 46). Este *reconhecimento* surge no modelo de socialização profissional, proposto por Claude Dubar (1997) como fonte para a formação da identidade. O autor afirma que "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade" (*idem*, p.110). Esta dualidade, entre identidade para si e identidade para os outros, enfatiza a articulação entre duas transações: uma biográfica, subjetiva, interna ao indivíduo (transação entre as identidades herdadas e as identidades pretendidas/sonhadas/imaginadas) e outra relacional, objetiva, externa, entre o indivíduo e as instituições com as quais interage (transação entre as identidades reais e as identidades virtuais).

Resende et al (2014), citando Berger e Luckmann (1976) e Lopes et al. (2004), refere-se à transação biográfica como o resultado de processos de socialização primária (identidade pessoal e saberes de base que se referem às representações dos professores, inerentes ao processo do indivíduo como aluno) e à transação relacional como resultado de

processos de socialização secundária (identidade social que se refere à passagem do jovem adulto a profissional, associada a saberes profissionais) cuja eficácia depende da relação com a socialização primária.

Para Dubar (1997) a identidade profissional assume-se, então, como uma construção social dinâmica, contínua e complexa por implicar a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. Neste sentido, para o autor, o contexto organizacional, as características biográficas e os percursos formativos desempenham um papel de relevância na formação da identidade profissional. Deste modo, as configurações identitárias típicas poderiam, abstratamente, associar-se a momentos privilegiados da biografia profissional ideal e relacionar-se com espaços temporais, nomeadamente: a construção da identidade/espaço de formação profissional; a consolidação da identidade/espaço do ofício; o reconhecimento da identidade/espaço da empresa; e o envelhecimento da identidade/espaço fora do trabalho.

Por sua vez, Blin (1997) dá enfoque ao contexto social na consolidação da identidade profissional. Para o autor, a construção, desconstrução e reconstrução de identidades profissionais decorre das representações realizadas pelos indivíduos. Blin descreve as representações profissionais como “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global” (idem, p.89). O autor descreve nas representações profissionais as seguintes dimensões: identitária (missões, competências, qualidades, motivações); funcional (objetos suscetíveis de serem ativados no exercício da atividade profissional); contextual (da organização: estatutos e papéis, estabelecimento e equipa; da instituição: finalidades, ideologias e valores).

Lopes (2009) descreve a construção de identidades profissionais como constructo sistémico e como dimensão subjetiva (ou interna) do processo de profissionalização (p.219). A autora, conjugando a dinâmica internacional e a estrutura de subsistemas da ecologia do desenvolvimento humanos, propostas por Bronfenbrenner, com os níveis de análise social da perspetiva psicossocial, destaca quatro níveis de análise do profissionalismo, nomeadamente: o *intra-individual* (a formação individual através da reflexão), o *interindividual* (a articulação da expressão individual e a construção de comunidade, através da comunicação), *organizacional* (a construção de normas e descrições partilhadas através da ação conjunta) e o *societal* (articulação entre dinâmicas endógenas e forças exógenas à escola) (ibidem). A autora refere ainda que a dupla transação em cada nível e entre os níveis apresentados, permite “elaborar o lugar das

subjetividades e da produção de sentido no ensino e na profissionalização dos professores e propor um modelo alternativo ao gerencialismo³.” (idem, p. 220)

Lopes (2001) assume a existência de uma relação intrínseca entre a crise de identidade docente e a crise da modernidade. Para a autora, a crise, assumindo-se como sistêmica e subjetiva, pressupõe mudanças ao nível das concepções de poder, de racionalidade, de relações sociais, de sociedade, de pessoa, de ordem social e de desenvolvimento, numa tentativa de resposta a uma mudança nos modos de vida, de relação, de ser e de conhecer. A crise de identidades, sendo acompanhada de mudanças profundas nas estruturas sociais subjetivas (*habitus*⁴ e identidade), assume-se como crise das identidades coletivas, o que pressupõe, para a sua superação, a capacidade de gerar novas *relações sociais reais*, genuínas, próximas, concretas, autorreguladas e cooperantes (Lopes, 2006). Neste sentido, e:

“Ainda que saibamos que nem sempre isso é possível, ainda que tenhamos consciência da incomensurável amplitude das desigualdades sociais e políticas que suportam as desigualdades pedagógicas, importa que os professores não se resignem à inevitabilidade das mesmas, para trabalharem em função das janelas de oportunidades que, mais vezes do que se supõe, as escolas poderiam abrir se o trabalho educativo que aí acontece dependesse de outras concepções acerca do que são as funções e finalidades da Escola, acerca das funções dos professores, acerca da actividade dos alunos ou acerca do que é que significa promover as possibilidades destes aprenderem.” (Cosme, 2009, p. 171):

A ideia de “mudança social real” está subjacente às mudanças instrumentais associadas a um novo sistema comunicacional que se deverá basear no reconhecimento da diferença, enquanto ponto de partida e de chegada para a formação da identidade. Esta mudança implica um novo conhecimento (subjetividade, antropologia, epistemologia, psicologia) e novos mapas sociais que o torne possível (Lopes, 2006).

Decorrente da crise de identidade profissional dos professores vive-se, atualmente uma “reconversão profissional” (Bolivar, 2006). As funções, tarefas e responsabilidades inerentes à atividade docente alteraram-se, o que pressupõe também uma alteração das componentes da identidade profissional dos professores, descritas por Matiz (2013), nomeadamente: o autoconceito profissional (expectativas, estereótipos, condições de trabalho), o reconhecimento (avaliação e validação da imagem do professor); a

³ Gerencialismo ou *menageralism* refere-se a uma forma de gestão de “tipo empresarial”, numa lógica de economia de mercado.

⁴ Para Bourdieu (2009, p.91), o habitus, ultrapassando a dicotomia entre objetividade e subjetividade, “torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção”.

(in)satisfação no trabalho (crenças e experiências relativas à sua atividade); as relações sociais com o meio escolar (membros da escola, alunos, pais e outros parceiros da comunidade envolvente); a receptividade ou a resistência; bem como o conhecimento profissional, (saber ensinar e ser portador de conhecimentos).

Esta redefinição da atividade docente é explicitada também por Perrenoud (2000, citado por Cosme, 2009) em “Dez novas competências para ensinar”, onde o autor propõe um inventário de aptidões que vão para além do trabalho dos professores em contexto de sala de aula, e que tocam campos como a *trabalho em equipa, a administração escolar, a ética profissional e a formação contínua*.

Emerge, então, segundo Cosme (2009, p.104),

“a necessidade dos professores se assumirem como agentes capazes de reflectir sobre as vicissitudes da sua vida nas escolas, no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, o que resulta de um entendimento distinto daquele que a racionalidade técnico – científica promoveu, quer acerca da natureza e das finalidades dos projectos de educação escolar quer acerca do papel que se atribui aos alunos e aos professores neste âmbito.”

1.3. A identidade reflexiva dos professores

No início do século passado, John Dewey dá mote ao debate sobre a problematização da realidade vivida como base da ação reflexiva nas práticas profissionais dos professores. A ação reflexiva, definida por Dewey como “uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (Zeichner, 1993, p.18), é um processo que para além de implicar a busca de soluções lógicas e racionais, implica também intuição, emoção e paixão.

“A reflexividade docente assume-se (...) como uma particularidade daqueles professores que, em primeiro lugar, reconhecem que, apesar de toda a sua sabedoria, da sua experiência e dos seus esforços jamais serão capazes de prever e de programar quaisquer sequências de aprendizagem através das quais se antecipe e preveja a resistência dos alunos a aprender” (Cosme, 2009, p.115)

Dewey destaca três atitudes que favorecem a ação reflexiva, nomeadamente: a abertura de espírito (ouvir mais do que uma opinião, atender a possíveis alternativas, admitir a possibilidade de erro); a responsabilidade (ponderar cuidadosamente as consequências de determinada ação); a sinceridade (colocar realmente a abertura de espírito e a responsabilidade no centro das suas atenções reflexivas) (Zeichner, 1993, p.18).

Schön, sistematizando o *pensamento reflexivo* de Dewey, descreve a *prática reflexiva* através de quatro noções fundamentais inerentes ao agir dos profissionais reflexivos, nomeadamente: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação”, a “reflexão sobre a ação” e ainda “reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão, 1996, p.18).

Para Schön (1992), durante a ação, o professor mobiliza o conhecimento tácito e técnico, teórico e procedimental, isto é o saber fazer, para a resolução das situações com que se depara. O processo de reflexão na ação é imediato e distanciado de uma análise racional, sendo-lhe inerente a improvisação e a criação espontânea. A reflexão sobre a ação surge quando os conhecimentos são insuficientes e demandam novas análises e contextualizações teóricas. Neste nível de reflexão, realizado *a posteriori*, o professor procura compreender as dificuldades e descobrir soluções para orientar ações futuras. Tanto neste nível como no da reflexão sobre a reflexão sobre a ação, o professor analisa, interpreta e questiona a sua prática, procurando a sua reconstrução.

Esta prática reflexiva, distanciando-se da racionalidade técnica, possibilita aos professores tornarem-se autores da sua profissão, tornando-os autónomos, ativos e críticos em termos profissionais. Deste modo, “a reflexão dos professores constitui, hoje, uma condição necessária à afirmação da profissionalidade docente em função da qual se torne possível a afirmação de projectos sujeitos a uma racionalidade pedagógica democrática.” (Cosme, 2009, p.105).

Cosme (ibidem) acrescenta que “a formação de outro projecto de autonomia profissional (...) recusa a ideologia do profissionalismo [apoiado numa racionalidade técnica]”, uma vez que se deverá construir a partir dos contextos de intervenção educativa, através das referências internas da ação docente.

Para Alarcão (2003) um professor reflexivo atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Esta atuação, enquanto produto integrado de ciência, técnica e arte, torna o professor num agente criativo, capaz de pensar, analisar e questionar a sua prática, com o propósito de agir sobre ela.

O espaço da intervenção profissional torna-se o núcleo onde a reflexão se revela, sendo importante, segundo Cosme (2009, p.111), “compreender que tal reflexão só é possível através da mobilização de representações e saberes teóricos que permitem interpretar e avaliar a acção profissional, atribuindo-lhe determinados significados e conferindo-lhe determinados sentidos que constituem a plataforma conceptual.”. A autora acrescenta através desta plataforma concetual que “se configura a reflexão e se afirma a

especificidade da mesma, quer do ponto de vista dos referenciais que selecciona para acontecer, quer do ponto de vista das suas implicações profissionais concretas.” (ibidem).

2. A Formação e as Identidades Profissionais dos Professores

A formação profissional, assumindo importância fulcral no processo de construção identitária, deverá congrega a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, bem como a integração das dinâmicas motivacionais, representacionais e sociais. Desde a formação inicial, deve realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo o esclarecimento e a (re)estruturação do projeto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão (Nascimento, 2007, p. 208).

2.1. Génesis e princípios orientadores da formação de professores

No decurso do século XIX, com a universalização da instrução elementar e a emancipação social por ela preconizada, a educação/formação de adultos começou a ganhar sentido, organizando-se, com carácter formal, em torno de objetivos e intencionalidades (Medina, 2008).

A formação de professores, correlacionando-se com a consolidação da profissionalidade docente, surgiu em Portugal intrinsecamente associada ao Estado. Em 1862, a criação da primeira Escola Normal, destinada à formação docente, estabeleceu uma conceção dos professores não só centrada na difusão e transmissão de conhecimentos, mas também na reflexão sobre as práticas, vislumbrando-os como produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Embora no início do século XX tivessem sido desenvolvidas diversas atividades no âmbito da educação/formação de adultos, nos anos 30 e 40, viveu-se, na Europa, um clima de tensão silenciosa e silenciadora, provocado pelos regimes fascistas. Em Portugal, o Estado Novo, através de um controlo ideológico do campo educativo, reformulou o domínio da formação de professores, centrando-o em dois eixos “redução e controlo” (idem).

Após a 2ª Grande Guerra, contrastando com a repressão vivida anteriormente, o contexto de desenvolvimento económico potenciou “uma explosão da educação de adultos e a sua consolidação enquanto campo específico” (Medina, 2008, p. 38). O forte

investimento na educação/formação de adultos permitiu-lhe tornar-se mais abrangente, tocando todas as categorias socioprofissionais ou socioculturais.

Neste sentido, um grande papel foi desempenhado pela UNESCO que, desde 1946, promovendo conferências e encontros internacionais, procurou coordenar as formas de pensar a educação/formação, no sentido de tornar os discursos das políticas dos diferentes países mais convergentes. Se, inicialmente, a educação/formação de adultos se fundamentou numa lógica de compensação (como segunda oportunidade de escolarização), progressivamente, através de um processo de diferenciação e complexificação, viu os seus campos de intervenção ampliados, (alfabetização e ensino recorrente, a formação profissional e a animação sociocultural), o que possibilitou a emergência do conceito de Educação Permanente, cujas lógicas formativas procuraram assegurar a formação técnica e profissional e, simultaneamente, instruir os cidadãos para a construção de uma sociedade mais democrática.

Se por um lado a Educação Permanente representa a reconciliação e harmonia entre diferentes momentos de formação (na escola, na família, na fábrica, na oficina de aprendizagem, no sindicato), fundamentada numa comunicação ativa e participativa que permite conceber a educação como uma instituição que comanda a cidade e a cidadania, por outro lado, como afirma Rui Canário (2000^b, p. 109) “o processo de formação permanente é indissociável de uma concepção inacabada do ser humano.”. Ao fundamentar-se nas necessidades dos formandos, numa lógica marcada pela *forma escolar*⁵, em detrimento dos contextos em que decorrem as práticas e dos adquiridos experienciais que delas advêm, a formação não é capaz de cumprir os seus princípios, assumindo uma forma muito redutora das suas potencialidades.

Progressivamente, a Educação Permanente tende a ser substituída, no discurso dominante, por Formação Contínua, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida (Medina, 2008). Canário defende a existência de uma rutura concetual, admitindo que os argumentos que fundamentam a Aprendizagem ao Longo da vida remetem “para a evolução tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social” (2000^a, p.32), enquanto os argumentos da Educação Permanente teriam uma base política e filosófica.

⁵ Canário (2000^a, p.48) identifica cinco características essenciais da *forma escolar* “[1^a] instituir uma modalidade de aprendizagem em rutura com a experiência (...), [2^a] encarar a relação entre a teoria e a prática num mero registo de aplicação e de transferência; (...) [3^a] desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas em oposição às perguntas; (...) [4^a] privilegiar a repetição de informações; (...) [5^a] tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito.”

Em Portugal, dada a conjuntura política, o desenvolvimento da profissionalidade docente é mais tardio. Na década de 70, as mudanças ideológicas impulsionaram a formação inicial de professores, assistindo-se ao desenvolvimento de programas universitários para a formação profissional de professores, que contribuíram para o desenvolvimento da comunidade científica na área das Ciências da Educação (Nóvoa, 1992).

Na década de 80, num tempo de reformas educativas centradas na engenharia do currículo (Nóvoa, 2009), o enfoque foi dado à profissionalização em serviço dos professores, com formações mais centradas na escola, devido à necessidade de qualificar indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas (Nóvoa, 1992).

A década de 90, por sua vez, demarcou-se pelo signo da formação contínua de professores, que surgiu como estratégia da Reforma do Sistema Educativo numa perspetiva de requalificação e não necessariamente na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e organizacional das escolas (idem).

No início do século XXI, os professores surgem “como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p.10), sendo (re)conferida importância aos processos formativos desenvolvidos no âmbito da docência. Nesta nova lógica de profissionalização estão subjacentes os princípios da formação inicial e contínua. “A longa duração e variedade da formação dos docentes: começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada na profissão e prossegue durante uma parte substancial da via profissional.” (Tardif et al, 2000, p.24).

Nóvoa (2009) fala de um *consenso discursivo* sobre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional dos professores, onde se ressalta a necessidade de articulação entre a formação inicial, a indução e a formação em serviço, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Este consenso enfatiza a “atenção aos primeiros anos de exercício profissional (...); valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores” (idem, p.10).

2.2. Os contextos sociais de formação dos professores

A partir da década de 80, a profissionalização dos professores passa a assentar em princípios de reflexividade, valorizando-se a análise da prática docente como base da formação. “Enquanto profissionais, os docentes são aqui considerados como praticantes refletidos ou “reflexivos”, capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia” (Tardif et al, 2000, p.23).

Contrapondo a “forma escolar”, Canário (2000^a, p. 48) propõe a inovação dos processos formativos/educativos fundamentados em três dimensões: individual (processos centrados na experiência e na sua reconceptualização dos saberes produzidos pelos próprios indivíduos), organizacional (processos centrados na identificação de problemas) e de conceção de situações educativas (processos de natureza informal). Nesta lógica de formação/educação, as situações formativas e os dispositivos deverão constituir-se a partir de interações, onde se valoriza o contexto e a coprodução de saberes. “A experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 2000^b, p, 109), pelo que os saberes adquiridos por via experiencial assumem “papel de *âncora* na produção de novos saberes [articulando] uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem) com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)” (idem, p.111). Os adquiridos experienciais ganham, assim, relevância por permitirem aos sujeitos uma reflexão sobre a ação, construindo e reconstruindo os saberes como seres individuais integrados num contexto social. Assim, Canário (idem, p.116) perspetiva a formação como uma articulação entre “três mestres”: “o eu (autoformação)”, “os outros (heteroformação)” e as “coisas (ecoformação)”.

O curriculum da formação passa a ser organizado em função da cultura e da ciência, devendo preparar os docentes para serem profissionais reflexivos. É esperado que os professores se tornem capazes de analisar as situações de ensino, compreender as suas reações e as dos alunos, modificar comportamentos e elementos da situação, tendo em vista alcançar os objetivos previamente propostos. Estabelece-se, então, uma maior proximidade entre os saberes a transmitir e as realidades escolares com que os professores se deparam. Isto implica a criação de novos dispositivos que favoreçam uma relação de dualidade entre “a prática e a formação”, “a experiência profissional e a investigação” e entre os formandos e os formadores. São favorecidos estágios de longa duração, a análise

reflexiva, a memória profissional..., o que implica o surgimento de novos atores na formação e na profissão (orientadores de estágio, tutores, mentores, etc.).

Não desvalorizando os referenciais teóricos, dá-se um novo enfoque à prática profissional, que passa a ser perspectivada não só como um campo de pesquisa, mas também como espaço de produção de competências profissionais. Reforça-se a cooperação entre investigadores e professores, que assumem a missão conjunta de produzir conhecimentos. “As fronteiras entre o investigador e o docente tendem a esbater-se ou pelo menos a deslocar-se, favorecendo a emergência de novos atores: o docente-investigador, o investigador integrado na escola, etc.” (Tardif et al, 2000, p.31).

Desconstruindo-se a ideia tradicional de que os professores são meros transmissores de saberes produzidos por outros grupos, torna-se fulcral que, através da valorização das práticas educativas, passem a ser perspectivados como sujeitos do conhecimento, que colaboram ativamente com os investigadores nas pesquisas universitárias. Estas mudanças acarretam, forçosamente, tensões e obstáculos, pois implicam alterações estruturais que englobam as dimensões da identidade dos grupos e das instituições (saberes, competências, funções, papéis, obrigações...). As escolas, nesta perspectiva, devem repensar as suas estruturas, reorganizar os seus atores e agentes, de forma a se transformarem em lugares de formação, de experiência, de desenvolvimento profissional, mas também de pesquisa e de reflexão crítica.

Este movimento de profissionalização dos professores assenta em ideais que impõem uma nova organização e gestão não só da formação, como da própria instituição educativa, nomeadamente: o aumento na atribuição de poderes aos estabelecimentos de ensino e aos seus atores; a promoção de uma ética profissional; a construção de uma base de conhecimentos rigorosa e eficaz; a implementação de uma avaliação que fomente a melhoria das práticas educativas; o aumento da autonomia dos professores e das instituições; a integração da comunidade escolar nos processos de decisão; a redução da burocracia; a valorização do ensino na opinião pública... (ibidem).

Não subvalorizando a importância que os contextos sociopolíticos e económicos assumem, de acordo com Canário (2000^b, p.115) “A construção de uma oferta formativa aparece, então, como a construção social que implica um confronto de pontos de vista entre o pólo dos formadores e o pólo dos que encomendaram a formação.”

2.3. A formação contínua dos professores

A história da formação contínua de professores, em Portugal, começa a escrever-se em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que reconhece a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação. Esta formação, destinada ao aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais, possibilita a mobilidade docente e torna-se uma condição para a progressão na carreira. Posteriormente, sucedem-se um conjunto de diplomas que vêm regular e regulamentar a formação contínua dos professores, nomeadamente, em 1986, o Ordenamento Jurídico da Formação, em 1990, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e, em 1992, o primeiro Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

A coordenação da formação é delegada a um órgão de parceria social, designado por um Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores (CCFCP) que, em 1994, é substituído por um órgão de carácter científico-pedagógico, designado por Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), ao qual compete proceder a acreditação das entidades formadoras, das ações de formação contínua de professores, de cursos de formação especializada, de formadores e de consultores de formação, bem como acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua.

Em 1996, introduzem-se alterações ao RJFCP, identificando-se os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) como entidades com competência para a realização de ações de formação contínua fundamentadas nas necessidades dos projetos educativos das escolas.

Segundo Nóvoa (1992) a formação contínua dos professores, procurando assegurar condições de sucesso à Reforma do Sistema Educativo, não se poderá restringir à reciclagem dos professores, mas terá de os requalificar para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.).

Pereira (2011) considera que entre a regulação do Estado e a autonomia das escolas e dos CFAE a formação assume várias lógicas, nomeadamente: a carencialista (centrada no professor); a cognitivo-instrumental (ao serviço das reformas educativas); a economicista (regulada pelo seu financiamento) e a comunicacional e transformacional (centrada na escola).

Neste contexto, o sistema de formação contínua é, para Lopes, “a medida política que, em Portugal, mais diretamente irá influenciar as subjectividades dos professores portugueses fornecendo elementos para uma ilusão de reconstrução identitária que em vez

de prover a sua autonomia, antes a despromove” (2001, p. 329). A autora alerta para o facto de a formação contínua dos professores se poder correlacionar unicamente com a progressão na carreira, traduzindo-se exclusivamente numa acumulação de créditos, sem que entre a formação e o trabalho escolar (individual ou coletivo) seja estabelecida qualquer relação.

A formação contínua, segundo Niza (2012^d, p.51), “tem como primeiro objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, centrado na figura do professor enquanto indivíduo, relegando para segundo plano ou ignorando a dimensão organizacional da escola e a razão da existência dos professores: os alunos.” De facto, a formação surge como um meio de atualização de conhecimentos (sobre programas e conteúdos), sem que haja uma correlação entre a avaliação do professor enquanto formador e o impacto da formação na sua prática profissional.

Silva e Pereira (2013, p.28) consideram que “a formação contínua, baseada nas carências e numa formação inicial “retardada” não tem permitido fazer sobressair e desenvolver um trabalho mais autónomo, de valorização, de criação e de autoria”. Tornam-se, então, necessárias, no domínio da formação, políticas educativas convergentes com os interesses e necessidades das escolas, cujo financiamento permita o aumento da oferta formativa acreditada. Na gestão da formação requer-se um maior envolvimento por parte dos seus intervenientes, onde sejam estimulados os apoios institucionais, científico-pedagógicos e económicos (ibidem).

De facto, o Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, que reestabelece o RJFCP, perspetiva uma alteração de paradigma para o sistema de formação contínua, orientando-o para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, centrando o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, no entanto, torna-se fundamental que os apoios económicos às escolas reflitam estas intenções governamentais.

3. Modos e Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores

Segundo Claude Dubar (1997), as experiências de formação, assumindo formas diversificadas, desenvolvem-se segundo três tendências centrais, nomeadamente: promoção de um ajustamento da formação à mudança dos conteúdos do trabalho; criação de relações estratégicas entre formação/trabalho/emprego, que ligam o económico com o cultural, o individual com o social, e a eficácia com o reconhecimento; e ainda a

articulação entre uma lógica escolar (de apropriação de saberes ou de linguagens de base) e uma aprendizagem experiencial.

No campo da formação tornam-se necessários novos modos de pensar a organização do trabalho, de forma às intervenções formativas promoverem as qualidades dos indivíduos, mas também e principalmente, a qualificação das organizações (Correia, 2005). O papel do formador deverá fundamentar-se numa “concepção mais hermenêutica e dialógica que sustenta o trabalho de formação numa lógica de recomposição dos saberes experienciais e [que] procura fazer com que os sujeitos em formação dialoguem com a sua experiência” (idem).

3.1. Modos e Trabalho Pedagógico na Formação dos Adultos

Existem diversos modelos e modos de trabalho pedagógico na formação de adultos, preconizados por diferentes autores, que se distinguem entre si não só pelos objetivos, mas sobretudo pelos papéis desempenhados por formandos e formadores no decorrer das ações.

Marcel Lesne (1984) apresenta três Modos de Trabalho Pedagógico (MTP), nomeadamente: o *transmissivo*, o *incitativo* e o *apropriativo*.

O MTP de tipo transmissivo, com uma orientação normativa, procura contribuir para a formatação dos formandos, do ponto de vista dos saberes a apreender e das competências a desenvolver. Para tal, adota estratégias formativas de transmissão de informações, normas, modos de pensar e de agir, destrezas e valores. O formador é o elemento polarizador do processo de formação, enquanto o formando se torna o objeto de formação.

O MTP de tipo incitativo, com uma orientação pessoal, procura contribuir para a afirmação pessoal dos sujeitos em formação, do ponto de vista do desenvolvimento das suas competências pessoais. Deste modo, espera-se que a formação crie as situações capazes de suscitar experiências e vivências que possam ser potenciadoras de desenvolvimento pessoal, acreditando-se no efeito multiplicador dessas situações. O formador organiza o ambiente e as situações detonadoras do processo de autoformação. Os formandos são assumidos como os elementos nucleares do processo de formação.

O MTP de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, ambiciona contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, entendendo-os como agentes portadores de saberes e experiências. Deste modo, terá de valorizar as vivências e as experiências pessoais e sociais como fonte de reflexão e de aprendizagem. O formador assume o papel

de interlocutor qualificado, enquanto que os formandos são atores que partilham experiências, saberes e se interpelam na reconstrução dos saberes.

Gilles Ferry (1987) define três modelos de formação semelhantes ao de Lesne, nomeadamente: o modelo centrado nas aquisições; o modelo centrado na iniciativa e o modelo centrado na análise.

No modelo centrado nas aquisições, os conteúdos da formação e os seus objetivos são pré-determinados. Os formadores limitam-se a utilizar uma didática racional de tipo normativo, sendo valorizados os resultados observáveis e mensuráveis. O formador assume o papel de promover a aplicação de saberes e de destrezas.

O modelo centrado na iniciativa assume como propósito proporcionar vivências e experiências pessoais gratificantes aos formandos, em contraposição à transmissão e apropriação de saberes. Deste modo, a formação constrói-se em função de uma relação de transferência.

Por último, o modelo centrado na análise assume como finalidade potenciar a capacidade de análise e de ação dos formandos. Deste modo, estabelece-se uma relação estreita com os contextos de vida e os contextos de trabalho.

J. M. Monteil (1989), noutra abordagem aos modelos de formação, reforça a relação construída entre a informação, o conhecimento e o saber. A informação, sendo entendida como uma realidade exterior ao indivíduo, pode ser sujeita à duplicação, numa lógica de transmissão e armazenamento. O conhecimento, por sua vez, resulta de vivências quotidianas que, assumindo uma natureza idiossincrática, são pessoais e intransmissíveis. O saber, de acordo com este autor, resulta de um processo intencional de construção pessoal, a partir da objetivação do conhecimento, potenciada pela interação com a informação.

A cada um destes elementos, Monteil (idem) associa um sistema de formação, nomeadamente: o sistema finalizado pré-programado que se fundamenta na transmissão da informação; o sistema finalizado divergente que assume a partilha de experiências, de vivências e de representações dos formandos como elemento nuclear de todo o processo de formação e, por último, o sistema finalizado contratual que, fundamentando-se na construção do saber, promove a pesquisa e a interação entre sujeitos.

Dos três modelos acima apresentados podemos concluir que existem, essencialmente, três modos diferentes de olhar e desenvolver a formação/educação de adultos, fundamentados em: instrução, aprendizagem e comunicação.

Numa formação instrutiva, privilegia-se a transmissão de conhecimentos por parte do formador, os quais devem ser armazenados pelos formandos. Esta concepção de educação “tende a valorizar, sobretudo, a difusão de informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, através da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade estandarizada e se polarizam, sobretudo, nos conteúdos a aprender” (Trindade e Cosme, 2010, p.32).

Na formação promotora da aprendizagem, impulsionada pelo Movimento da Escola Nova, o aluno assume o papel central no projeto educativo, desvalorizando-se o ensino como atividade centrada no professor (Cosme e Trindade, 2013). Neste paradigma, valorizando-se o sujeito como objeto, desvaloriza-se o património cultural que lhe é inerente, como se o sujeito “só por si, possuísse os recursos culturais necessários para aprender sozinho ou, pelo menos, com um grau de autonomia apreciável” (Trindade e Cosme, 2010, p.57).

Na formação baseada nos princípios da comunicação fomenta-se o diálogo, a discussão, a interpelação e a reflexão conjunta, tendo em vista à construção e reconstrução de saberes. Distanciando-se das duas concepções anteriores (instrução e aprendizagem) por serem consideradas redutoras da importância dos professores/formadores e dos alunos/formandos, o paradigma pedagógico da comunicação, defendendo um processo dialógico e de interlocução, assume que “educar é permitir que o sujeito se reconheça e afirme como sujeito no seio de uma comunidade que com ele partilha um património cultural comum” (Cosme e Trindade, 2013, p. 43). O paradigma pedagógico da comunicação, sistematizado por Cosme e Trindade, valorizando as interações como fator potenciador de aprendizagens, caracteriza-se “como o produto resultante da emergência de uma outra concepção acerca do que se entende por ser e tornar-se pessoa.” (Trindade e Cosme, 2010, p.60).

De acordo com o novo paradigma que a formação de adultos parece abraçar, será fundamental estabelecer novas pedagogias ou andragogias, fundamentadas nos processos de interação social. Será necessário superar o que, de acordo com Correia (2005, p. 61), é “uma crise cognitiva”, repensando a formação, e os modos como esta se desenvolve, nomeadamente “os modos de pensar as relações entre os espaços e os tempos de formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho, (...) os modos de pensar as relações entre as experiências de formação e as experiências de trabalho“ (ibidem).

3.2. Modos e Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores

Zeichner (1983) distingue quatro paradigmas na formação de professores, nomeadamente o *comportamentalista*, o *personalista*, o *tradicional-artesanal* e o *orientado para a pesquisa*, considerando que os mesmos podem não existir isoladamente, admitindo correlações entre eles.

No *paradigma comportamentalista*, valoriza-se a dimensão tecnicista do ensino. A formação reduz-se à aquisição de um conjunto de técnicas pelo professor (o executor), as quais deverão ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O *paradigma personalista* preconiza programas de formação construídos em função das necessidades e preocupações dos professores. No processo formativo, os conhecimentos e as competências não são definidas previamente, não se questionando também o papel formativo do contexto educativo e social.

No *paradigma tradicional-artesanal* a formação é perspectivada num modelo de mestre-aprendiz, como um processo de aprendizagem construído por tentativa e erro. Os formandos, enquanto recetores passivos, não possuem um papel decisivo na determinação dos conteúdos, nem na orientação dos programas de formação.

O *paradigma orientado para a pesquisa* preconiza o professor como reflexivo. A formação é entendida como um espaço para os professores desenvolverem capacidades de ação reflexiva, onde o espírito crítico sobre a prática e o contexto social e educativo são determinantes.

Correia (2005, p. 70) considera que “ a formação só poderá ser pensada no registo de uma complexidade que instabiliza as fronteiras estabelecidas.” Assim, a formação deverá apoiar-se num conjunto de linguagens científicas das ciências cognitivas, das ciências do trabalho e das ciências da formação.

Num plano cognitivo, as linguagens da formação deverão promover a interpelação transdisciplinar; no plano metodológico, procurando distanciar-se dos saberes duplicáveis, a formação deverá fundamentar-se na escuta e no diálogo; no plano institucional, será necessário complexificar as relações entre espaços de deliberação, de intervenção e de organização do trabalho, bem como entre os espaços onde se negociam as trajetórias e as carreiras profissionais; no plano sociológico, a formação deverá constituir-se como um espaço de qualificação dos indivíduos, de exercício de direitos, de construção de cidadanias (idem, p.71). De acordo com esta lógica de formação, o formador será perspectivado como um “artesão da complexidade”, “um gestor de incompatibilidades” e “um artífice da mudança” (ibidem).

Reconfigurando-se o modo e o trabalho pedagógico, a formação de professores “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, (...) é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” Novoa (1992, p.18).

3.3. Modos e Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores no MEM

“O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa.” (Niza, 2012^b, p.602).

A construção da profissionalidade no MEM, fundamentada num sistema de desenvolvimento compartilhado da profissão, é gerada numa comunidade formadora onde os profissionais de educação “discutem a sua ação na profissão, refletem acerca dela e teorizam a sua prática, contribuindo para a explicitação de uma gramática escolar, ou da escolarização, que se quer descritiva e não normativa” (Paulus, 2015, p.35).

Centrando o modelo de trabalho no paradigma educacional da comunicação, e perspetivando os professores como interlocutores qualificados, (Trindade e Cosme, 2010), “a própria estrutura da associação adapta-se à necessidade de os sócios discutirem a sua profissão. É ela a plataforma que sustenta o diálogo e a interação” (Paulus, 2015, p.35), permitindo a (co)construção dos saberes profissionais.

Para Trindade e Cosme (2010, p.193), enquanto interlocutor qualificado, o professor deverá:

“(...) passar a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se assim, capazes de utilizar e recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática.”

Assim, a interlocução qualificada que se prevê neste modelo de trabalho “obriga [os professores] a partilhar saberes, a refletir, em conjunto, sobre as experiências educativas por si vividas, a reconstruir, enfim, o conjunto de saberes profissionais que têm ao seu dispor” (idem, p.73).

A autoformação cooperada, enquanto “processo contínuo de negociação de significados a partir da experiência vivida” (Serralha, 2009, p.5) “pretende ser, no MEM,

uma mudança intencional e cooperada entre atores que se assumem como autores do seu desenvolvimento (...) em interação dialógica, numa ação conjugada pela fala e pela escrita” (Niza, 2012^b, p.603).

A profissão docente é entendida como um construto social que se desencadeia “a partir do vivido dos professores e da reflexão sociocentrada e contextualizada (...) [sendo] alimentada por redes múltiplas de cooperação que se estabelecem entre colegas que, sistematicamente, se apoiam na resolução negociada de problemas reais” (Serralha, 2009, p.6). Neste processo formativo, através das permanentes trocas solidárias que se fundamentam na atuação da zona de desenvolvimento proximal⁶ comunitária, cada um dos coparticipantes é em simultâneo formando e formador (ibidem).

A aprendizagem da profissão docente, situada na comunidade de prática que o MEM constitui, analisada por Belchior (2007^a) recorrendo às componentes propostas por Wenger (1998, citado em Belchior 2007^a), ganha *significado* na dimensão da intervenção social e pedagógica, cujas raízes ideológicas (Maria Amália Borges, Álvaro Viana de Lemos, Rui Grácio, Freinet, Escola Nova, entre outros não menos relevantes) fundamentam “uma escola para todos, a participação democrática directa, a promoção de circuitos de comunicação e ainda a importância da instituição de estruturas de cooperação educativa” (p.44). A *prática*, constituindo-se como reflexiva, cooperativa e dialógica, correlaciona-se com a implementação do modelo pedagógico, com as dinâmicas de formação e autoformação, bem como com a participação nas instâncias organizativas da associação. (ibidem). A aprendizagem nesta *comunidade* de prática, que Belchior designa por *aprender pertencendo* “é indissociável de uma contribuição ativa, de forma cooperativa e em corresponsabilização, pelas finalidades da associação nas suas dinâmicas de formação, de organização e de construção social, cultural e pedagógica” (ibidem). A esta *comunidade* está inerente também a *dimensão da afetividade* (Santana, 1992, 1998, citado em Belchior 2007^a, p.45). Por fim, analisando a componente da *identidade*, Belchior enfatiza o *aprender tornando-se* que consiste em “adoptar uma postura afirmativa, participativa e crítica, não apenas no seio do Movimento, mas também nos diversos espaços profissionais em que se está integrado, reconhecendo aos outros a possibilidade de se afirmarem profissionalmente segundo outras perspectivas ou modelos pedagógicos” (ibidem).

⁶ Zona de desenvolvimento proximal é um conceito elaborado por Vigotsky que se refere a uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento (capacidade atual para resolver problemas autonomamente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade para resolver problemas sob orientação ou colaboração com pares mais capazes).

De acordo com Cosme (2009), todos os desafios com que os professores se deparam, no quotidiano da sua ação educativa, remetem para a mediação pedagógica “que se constrói como uma actividade imprescindível à apropriação, por parte dos alunos, do tipo de património cultural que na Escola se valoriza, [o que se constitui como um] contributo inestimável para o seu desenvolvimento pessoal e social.” (p.167). Deste modo, aos professores é atribuída a responsabilidade de se constituírem como “núcleo em função do qual se pode interpretar e configurar a actividade docente (...) [exercendo] as suas funções como mediadores pedagógicos nos espaços delimitados pelas escolas e pelas salas de aula.” (ibidem).

O plano de formação desenvolvido pelo MEM concretiza-se predominantemente pela “partilha de projetos e reflexões sobre as práticas, numa dinâmica de autoformação cooperada [e pela] formação acreditada que é promovida pelo Centro de Formação do MEM, apoiada no seu Centro de Recursos” (Cosme e Trindade, 2013, p.71).

São várias as estruturas formativas instituídas pelo MEM para a autoformação cooperada, das quais se destacam, de acordo com Serralha (2009): os *Sábados Pedagógicos* que, num primeiro momento, promovem a construção de aprendizagens no interior do grupo de pares através da apresentação e da reflexão sobre práticas e, num segundo momento de plenário, potenciam o debate sobre temas relevantes que promovam a articulação entre a teoria e a prática; os *Grupos Cooperativos* que, constituindo-se como a estrutura central da autoformação cooperada, promovem projetos de investigação e estudo aprofundado de questões relevantes no MEM; o *Encontro Nacional da Páscoa* que se constituiu como espaço de reflexão interna, para balanço da vida do Movimento; os *Encontros Nacionais de Especialidade* que se afirmam como tempos de discussão e reflexão sobre problemas específicos dos diferentes níveis de ensino; o *Congresso Nacional*, realizado anualmente, desenvolve-se à semelhança dos Sábados Pedagógicos, mas de forma alargada, com relatos de práticas, painéis e debates alargados e uma exposição, por um período de três a quatro dias; os *Cursos de Iniciação ao Modelo*, que se desenvolvem nas modalidades de oficina e estágio, são apoiados pela participação dos formandos nas restantes atividades de formação realizadas no MEM; o *Conselho de Coordenação Pedagógica* destina-se à discussão e aprofundamento do modelo pedagógico que, tendo por base temáticas já discutidas e refletidas nos grupos cooperativos, se constitui como momentos onde se “privilegia a práxis pedagógica radicada em valores democráticos. Desenvolve-se pela análise das práticas profissionais efetivas, pela reflexão

e aprofundamento teórico em cooperação formativa, no contexto histórico-cultural de uma instituição que se constrói com os profissionais de educação nela integrados”. (idem, p. 12)

O modo e trabalho pedagógico na Formação dos Professores no MEM é, portanto, um projeto em construção e reconstrução cooperada, que utiliza o isomorfismo pedagógico como estratégia metodológica. Este isomorfismo consiste em fazer experienciar “através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhos nas práticas profissionais efetivas dos professores” (Niza, 2012^b, p.605). Niza reforça que “é a existência de um modelo pedagógico em permanente aperfeiçoamento que permite a utilização da metodologia da formação através de uma pedagogia isomórfica, para a apropriação do Modelo” (idem, p. 609). Numa analogia aos procedimentos pedagógicos que se esperam ser praticados em contexto escolar, estruturam-se as oficinas e estágios de iniciação, numa lógica de organização social de aprendizagens (ibidem).

Trindade e Cosme (2010) identificam o modelo pedagógico que o MEM preconiza como:

“(…) uma das expressões mais conseguidas da centralidade que, no âmbito do paradigma pedagógico da comunicação, se atribui à organização social do trabalho de aprendizagem como factor estruturante de qualquer projecto de educação escolar que seja congruente com os valores que se invocam para legitimar a opção pela democracia como modo de governação política.” (p.155)

Segundo os autores (ibidem), «A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico» (Niza, 1998) possibilita-nos compreender a importância dessa estrutura, bem como as suas implicações pedagógicas. Este texto, organizado em seis temas estruturantes, permite-nos compreender as dinâmicas cooperativas e reflexivas despoletadas em torno da organização social dos ambientes de aprendizagem, as quais se poderão organizar, sumariamente, em “gestão e organização da turma” (planeamento, avaliação e instrumentos de pilotagem), “organização dos espaços” (áreas de trabalho) e “organização semanal do trabalho” (Conselho de Cooperação Educativa; Apresentação de Produções e de Produtos, Comunicações; Tempo de Estudo Autónomo; Trabalho em Projetos; e Atividades de Extensão Curricular).

Importa referir que esta organização surge sob a “égide de uma racionalidade educativa que pretende que a Escola se afirme como um espaço de cidadania democrática” (Trindade e Cosme, 2010, p. 177), onde a gestão e construção das aprendizagens e das

relações sociais se fundamentem na livre expressão, cooperação e reflexão dos seus intervenientes.

Segundo Niza (1998, p.95) “é princípio fundador da pedagogia da formação e da educação no MEM que *os meios pedagógicos veiculem em si os fins democráticos da educação.*” Surgem então doze postulados que sintetizam o modelo do MEM, e se constituem como princípios estratégicos de intervenção educativa, nomeadamente:

1. A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores.
2. O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.
3. O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.
4. Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.
5. A organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professor e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.
6. A realização de trabalho escolar fora da sala de aula decorrerá apenas do plano individual de trabalho, autoproposto, como complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos.
7. A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma.
8. A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação Educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.

9. Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didácticas (homologia de processos metodológicos).
10. Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.
11. A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular.
12. Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula “actores” da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação. (idem, p.96)

Podemos concluir que no MEM se defende uma “visão proactiva da profissão docente (...) promovendo novas respostas concretas no domínio da acção profissional (...) [e] estimulando uma reflexão consequente sobre as atribuições políticas e educativas” como forma de sustentar uma nova perceção das responsabilidades pedagógicas e sociais dos docentes (Cosme, 2009, p.8).

O professor, (re)configurando-se como interlocutor qualificado, deverá assumir-se como “alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma activa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer (...)” (Trindade e Cosme, 2010, p.193).

II - TRABALHO EMPÍRICO

Para encontrar resposta às questões colocadas no capítulo anterior tornou-se necessário definir o percurso de investigação, explanando os seus aspetos ontológicos, metodológicos e epistemológicos, tendo em vista as características do campo educativo.

1. Perspetiva da Investigação/Opções Paradigmáticas e Epistemológicas

“A educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um, de cada pessoa, e do universo dos seres humanos; terão de se articular, igualmente, de um ponto de vista teórico – na necessária construção de uma Teoria da educação – de modo a obter-se a sua inteligibilidade e a aprofundar-se a intencionalidade e a coerência das orientações a tomar em qualquer uma das dimensões referidas.” (Amado, 2013, p.25)

O processo de estruturação histórica da cientificidade da educação é, desde o final do século XIX, atravessado por um conjunto de ambiguidades refletidas nos discursos produzidos pelos diferentes atores e agentes da educação. A transferência de metodologias das ciências naturais para o campo educativo resulta numa complexidade dialógica onde “os factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões.” (Correia, 2008, p.175).

A comunidade científica das Ciências da Educação procura afirmar o estatuto científico dos saberes que produzem, os profissionais da educação apelam a uma qualificação científica, enquanto a opinião pública tende a desqualificar o estatuto de cientificidade dos saberes produzidos, por estes se distanciarem dos critérios de análise do paradigma hipotético-dedutivo⁷. “O fenómeno educativo, entre muitos fenómenos humanos, não cabia nestes critérios, a não ser por um processo simplificador, incapaz de traduzir a realidade na sua totalidade.” (Amado, 2013, p.28), impondo-se uma

⁷ No paradigma hipotético-dedutivo, que surge na literatura também designado por positivista, racionalista, nomotético, determinista, realista, laboratorial ou experimental, “o objetivo central do conhecimento é o de estabelecer relações causais entre variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno. O que implica uma investigação, que partindo da teoria, começa por formular hipóteses e, seguidamente, avança pelo teste experimental e (ou) estatístico dessas hipóteses prévias (teoria para testar), procurando evidências empíricas que as corroborem ou infirmem.” (Amado, 2013, p.33).

transformação de paradigma⁸, que estabeleça um regime de verdade e critérios de cientificidade diferentes. Vive-se, então uma crise no paradigma dominante.

Ao longo do século XX assistimos a alterações estruturais ao nível do processo de criação científica, os quais alteraram as bases do paradigma clássico. Tal como afirma Aires (2011, p.6), os grandes princípios da *Relatividade da Simultaneidade* de Einstein ou o da *Incerteza* de Heisenberg contribuíram para um questionamento do paradigma positivista, por alterarem as concepções de sujeito/objeto e o ponto de vista da existência de um único centro de coordenadas ou de perspectiva dominante. Os teoremas de Gödel provaram que as proposições matemáticas, fundamento do paradigma científico dominante, carecem nalguns casos de outros critérios de análise, dado que se não podem provar nem refutar. Os progressos no domínio da microfísica, da química e da biologia estabeleceram uma abordagem comportamento imprevisível.

Estas condições de rutura originam uma profunda reflexão epistemológica, mais orientada pela análise das condições sociais do conhecimento, bem como por uma perspectiva mais filosófica. Santos (1988, p. 60) afirma que o novo paradigma “não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” e fundamenta-o em quatro teses, nomeadamente: “todo o conhecimento científico natural é científico-social”, “todo o conhecimento é local e total”, “todo o conhecimento é autoconhecimento” e “todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum”.

Assistimos a uma destruição das fronteiras disciplinares, onde o conhecimento deixa de ser fragmentado entre Ciências Exatas e Ciências Humanas. A *praxis* científica torna-se multidisciplinar, valorizando diversos campos teórico-metodológicos, e individualizada, sugerindo uma maior personalização do trabalho científico. Reconhece-se a dimensão subjetiva, bem como a relação e/ou interferência do sujeito no objeto. A Ciência deixa de ser reservada a uma elite, para ganhar domínio público, tornando-se num saber popular.

No paradigma emergente⁹, as estatísticas experimentais passam a coexistir com a análise textual, com a entrevista e com a etnografia, enfatizando-se a mudança social, a

⁸ Thomas Kuhn define que “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1991, p.13). Bodgan e Biklen afirmam que “um paradigma consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” (1994, p.52).

etnicidade, o género, a idade e a cultura, bem como o aprofundamento do conhecimento da relação entre investigador e a investigação.

Na investigação fenomenológica-interpretativa, segundo (Amado, 2013, p.40), torna-se central “a compreensão das intenções e significações” dando-se ênfase aos fenómenos tal como são percebidos e manifestados num determinado contexto (histórico, socioeconómico e cultural). A complexidade inerente a este processo assenta numa visão holística da realidade a investigar, a qual se integra num contexto carregado de subjetividade, inerentes às experiências de vida, às dinâmicas sociais e culturais, à linguagem e à comunicação. Esta perspetiva não implica a manipulação de variáveis nem tratamento experimental, mas o estudo de fenómenos de ocorrem num ambiente natural e contextualizado.

Esta nova conceção de conhecimento dá origem à abordagem qualitativa¹⁰ de investigação. Denzin e Lincoln (2006, p.16) distinguem, na pesquisa qualitativa, sete períodos¹¹ que se sobrepõe e funcionam simultaneamente no presente, nomeadamente: o tradicional (1900-1950); o modernista ou da era dourada (1950-1970); os géneros obscuros (1970-1986); a crise da representação (1986-1990); o pós-moderno, (novas etnografias) (1990-1995); a investigação pós-experimental (1995-2000); e o futuro, que é a atualidade (2000-), que trata do discurso moral.

Os autores afirmam que “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação” (ibidem) pois ela abarca um conjunto interligado e complexo de termos, conceitos e suposições. Embora alertem para a necessidade de atender às especificidades do campo histórico que a envolve, os autores definem a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações” (ibidem). Nesta perspetiva, enquadra-se numa abordagem naturalista e interpretativa, onde o investigador estuda os

⁹ O paradigma emergente, designado por “*fenomenológico-interpretativo*” (Amado, 2013, p.30) surge também na literatura como hermenêutico, naturalista, normativo-naturalista, nominalista, ideográfico e ideal-subjetivista.

¹⁰ A investigação qualitativa “*assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).*” (Amado, 2013, p.41);

¹¹ Os sete períodos descritos por Denzin e Lincoln (2006) aplicam-se sobretudo à tradição americana, sendo possíveis outras periodizações.

objetos no seu contexto natural, procurando compreender e interpretar os fenómenos observados “em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. (ibidem).

Enquanto o período tradicional se associa ao paradigma positivista, a era dourada e os géneros obscuros relacionam-se com argumentos pós-positivistas, os quais se pautam por “uma variedade de novas perspetivas qualitativas, interpretativas, incluindo a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo” (idem, p.17).

A *crise da representação*, intimamente associada ao paradigma *sócio-crítico*, procura uma construção reflexiva dos sujeitos em função dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. A investigação científica passa a ser orientada para a “transformação da sociedade, de modo a alcançar-se a verdadeira autonomia da humanidade” (Amado, 2013, pág.53).

O *período pós-moderno* (novas etnografias) é marcado por “uma nova sensibilidade pela dúvida, pela recusa em privilegiar qualquer método ou teoria” (Denzin e Lincoln, 2006, p.17), sendo associado “aos debates sobre as necessidades e promessas de uma sociedade livre e democrática” (Amado, 2013, p.56).

No sexto período, o pós-experimental, dos textos multimédia, das etnografias virtuais e ficcionais, os investigadores procuram vincular os seus escritos às necessidades de uma sociedade democrática livre.

Por último, os autores afirmam que o futuro da investigação qualitativa se encontra aberto à descoberta e redescoberta, sendo fundamental o diálogo entre autores.

Após o debate entre o qualitativo e o quantitativo ser superado, de acordo com André (1998, p. 13), emergiram importantes questões epistemológicas e metodológicas centradas na natureza do conhecimento científico e sua função social; o processo de produção e o uso desse conhecimento; critérios para avaliação do trabalho científico; critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise de dados, entre outros.

As novas realidades e visões sobre ciência no campo educativo impõem uma nova abordagem, refletindo a *Necessidade de um Pensamento Complexo*, como descreve Edgar Morin (Mendes, 2003, p.69). A nova racionalidade complexa, deverá ser “capaz de dar conta das transformações, incertezas e contradições inerentes à realidade em geral e aos diferentes aspetos que dela queremos estudar.” (Amado, 2013, p.62). Na compreensão e explicação dos fenómenos dever-se-á ter em conta, segundo Morin (2000, p.36-39): *o contexto* e a contextualização dos dados; *o global* nas relações entre o todo e as partes; *o*

multidimensional das realidades complexas; e *o complexo* da união ente a unidade e a multiplicidade.

Esta nova abordagem científica “consiste numa terceira via frente à oposição e guerra de paradigmas” (Amado, 2013, p.68). Assim, o paradigma da racionalidade propõe a complementaridade de perspectivas, entendendo a *complexidade interna e externa* do fenómeno educativo.

Morin (1995) identifica três macro princípios que estruturam o paradigma da complexidade, nomeadamente: o *princípio dialógico* (a realidade é composta por opostos que se complementam); o princípio da *recursão organizacional* (a recursividade possibilita aos efeitos/produtos de um processo tornarem-se nas causas/produtores em simultâneo); e o princípio hologramático (põe em evidência o paradoxo dos sistemas complexos, em que a parte está no todo, e o todo está inscrito na parte).

A investigação qualitativa (trans)forma-se num “campo interdisciplinar, transdisciplinar e, em muitas ocasiões, contradisciplinar. Atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências da natureza. (...) É multiparadigmática no seu enfoque. Os que a praticam são sensíveis ao valor do enfoque multimetódico.” (Amado, 2013, p.70).

Decorrente da análise realizada, a investigação que apresentamos conflui numa complementaridade paradigmática, enquadrada numa abordagem qualitativa, fundamentando-se na racionalidade complexa que o campo educativo preconiza.

Na dimensão ontológica¹², tal como descreve Amado (2013, p.73), entendemos a pessoa humana como “criadora de significados que se tornam parte da própria realidade cultural”. Os fenómenos sociais resultam “de um sistema complicado de interações” e o estudo de realidades sociais “centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos”.

No âmbito epistemológico¹³, assume-se uma postura reflexiva, com carácter construtivo e interpretativo, entendendo-se o conhecimento como produção e construção de um sistema de representações. O investigador, enquanto instrumento principal do estudo, encontra-se interligado ao objeto, na medida que com ele partilha o contexto de investigação.

¹² Ontológica refere-se à natureza da realidade investigável.

¹³ Epistemológico refere-se à natureza da relação entre o investigador e o objeto.

Os aspetos metodológicos¹⁴, “flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais (para além da riqueza de pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, pormenores que, uma vez observados, sugerem perguntas e hipóteses a formular durante o próprio processo de pesquisa)” (Amado, 2013, p.43), dão relevância aos contextos em que se verificam os fenómenos, atendendo à complexidade de fatores que os originam e condicionam.

2. Estratégia de Investigação/Metodologia

No desenvolvimento desta investigação adotamos como estratégia a etnografia, sendo evidente a existência de uma ligação entre os paradigmas considerados qualitativos, através de uma confluência entre teoria crítica, construtivismo e interpretativismo.

Etimologicamente etnografia deriva de *ethnos*, que significa povo, e *graphein*, que significa grafia, escrita, descrição, ou seja, consiste num estudo descritivo de um povo. Assume-se como um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Na antropologia, o termo assume dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Cáceres (1998) considera a estratégia etnográfica muito parecida com a fenomenologia. Para o autor o trabalho etnográfico apresenta-se como fenomenológico, mas (re)configura-se hermenêuticamente. Já Hammersley e Atkinson (1994) consideram que a estratégia etnográfica tem tendência naturalística.

Segundo Amado (2013, p.145) a etnografia, dedicando-se à descrição, compreensão e interpretação de fenómenos emergentes de uma cultura e/ou sociedade, “propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspetivas, motivações e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra.”. Os dados a recolher ”são o “material quotidiano” dos “nativos”, acrescido de tudo o que provém da necessidade de compreender o contexto desse quotidiano.” (idem, p. 146). Pressupõe-se, então, uma descrição densa do objeto de estudo, associada à inferência e interpretação dos fenómenos observados.

Dadas as especificidades do campo educativo há autores que distinguem, nas investigações realizadas neste âmbito, a etnografia “pura” e as investigações de “tipo” ou

¹⁴ Metodológico refere-se ao procedimento para a obtenção de conhecimento.

com “caraterísticas” etnográficas. Marli André (1998) clarifica critérios para um trabalho caracterizado como do tipo etnográfico em educação, nomeadamente: 1) o recurso às técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, isto é a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; 2) a interação entre o investigador e objeto de investigação. O investigador, sendo o principal instrumento na recolha e análise de dados, deverá manter um plano de trabalho flexível, o que lhe possibilitará a modificação de técnicas de recolha de dados, a revisão das questões a aprofundar, bem como a identificação de novos sujeitos de pesquisa ao longo do processo de investigação; 3) a ênfase é dada ao processo em detrimento dos produtos e resultados, privilegiando-se a análise de fenómenos (como ocorrem e se desenvolvem); 4) o significado e a significação dos fenómenos observados. Torna-se importante compreender e descrever as interações/manifestações na perspetiva dos observados; 5) o trabalho de campo que resulta na imersão do investigador na cultura observada, pressupondo-se uma aproximação às pessoas, locais, eventos por um período prolongado. Este trabalho de campo prevê a realização de registos descritivos das situações observadas; 6) a formulação de hipóteses, de conceitos, abstrações e teorias e não a sua testagem. Assume-se, assim, que o objetivo da investigação etnográfica é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Congregando estas posturas, este estudo propôs-se a uma análise das interações estabelecidas num contexto de formação, tendo em vista a compreensão e descrição de fenómenos de reflexividade e o seu contributo na formação de identidades profissionais, sem descurar a complexidade e a dinâmica dos fenómenos, associadas ao contexto espacial e temporal em que os mesmos se manifestam. Assim, para a observação e análise de fenómenos usamos, tal como apresenta Amado (2013, p.148), “a realização da observação naturalista do ambiente escolar, o uso do caderno de campo, a realização da entrevista e a análise de documentos”.

No método etnográfico assume-se, de acordo com Amado (2013, p.150) a necessidade de “tomar o papel do outro (...) de participar na vida do observado”, acarretando uma forte aproximação entre o investigador e o observado, o que leva a “definir o método da etnografia como o método da observação participante”.

Tendo em conta que a observação “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social” (Cozby, in Afonso, 2005, p. 92), tornou-se fundamental que

o investigador se inserisse na situação, que observasse o contexto, os padrões das relações entre as pessoas, bem como o modo como reagiram aos eventos que ocorreram. A observação participante implicou, então, que o investigador conseguisse acesso ao meio e permanecesse no contexto natural durante um período de tempo relativamente prolongado, de forma a investigar, experienciar e representar a vida e os processos sociais que aí ocorreram, sem subestimar a sua presença e os efeitos que esta produziu na investigação.

O investigador, enquanto observador participante, procurou aceder aos significados que os sujeitos atribuem às situações sociais, bem como conhecer os elementos subjetivos da vida social do grupo que observou. Adotando uma postura ética, o observador participante recolheu dados pormenorizados na linguagem dos sujeitos da investigação em contexto natural, estando ciente de que “contra a ilusão que consiste em procurar a neutralidade na anulação do observador, deve-se admitir que, paradoxalmente, só é “espontâneo” o que é construído, mas por uma construção realista” (Bourdieu, 2001, p.706).

Procurando desenvolver uma investigação pautada pelo rigor, nesta investigação assumiu-se “o controle permanente do ponto de vista, que se afirma continuamente nos detalhes da escrita” (Bourdieu, 2001, p. 713) sem esquecer as palavras de Harding (2004), relativamente “*standing point*” que pressupõem que a pessoa observadora e pessoa observada estão no mesmo plano científico.

Consciente que um dos principais problemas da observação diz respeito à falta de rigor dos registos, o investigador, observante e participante, na recolha de dados obedeceu à linguagem dos sujeitos, transpondo-a para as notas de campo. Assumindo as orientações de Pelto e Pelto, citado por Afonso (2005, p. 94), estivemos conscientes de que “o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações.”

3. Contexto de Investigação

O Movimento da Escola Moderna (MEM), uma Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação, com 50 anos de existência, desenvolve um modelo de formação fundamentado na autoformação cooperada onde se “apela a uma reflexão constante numa perspectiva de análise profunda do trabalho em sala de aula” (Esteves, 2007, p.194).

Assumindo como principal finalidade a formação permanente dos seus associados, e de outros professores e escolas, o modelo de formação do MEM baseia-se numa filosofia de reflexão crítica sobre o seu desenvolvimento na ação, pressupondo a ajuda na construção do “cenário pedagógico” (condições físicas e instrumentais), bem como o seu acompanhamento e supervisão, em grupo de cooperação, de forma a garantir a implementação de uma prática consonante com os seus princípios orientadores.

A partir de Núcleos Regionais articulados com o seu Centro de Formação, criado em 1993, são desenvolvidas diferentes modalidades de formação cooperada (acreditada), nomeadamente: Oficinas, Estágios, Projetos e Curso de Análise Evolutiva, enquadradas no quadro do Sistema Nacional de Formação Contínua, de acordo com as regras definidas no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.R. 249/92, de 9 de novembro). O MEM promove ainda estruturas de autoformação, não acreditada, destinada a sócios, nomeadamente: Grupos Cooperativos, Sábados Pedagógicos, Congresso Nacional e Encontro da Páscoa.

A investigação que apresentamos desenrolou-se numa Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM (1º CEB), desenvolvida no Núcleo Regional de Lisboa que, sendo acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, possibilitou a obtenção de dois créditos por parte dos formandos, para efeitos de progressão na carreira.

A Oficina constituindo-se como “um curso de atelier, onde se fazem os primeiros ensaios em relação a esse [modelo pedagógico do MEM] é, fundamentalmente, uma entrada assistida na sua cultura pedagógica, enquanto suporte para a [sua] implementação” (Serralha, 2009, p. 12). Esta modalidade de formação, assumindo como finalidade a transformação isomórfica das práticas educativas através das vivências da formação, procurou dotar os formandos de competências e valores necessários à implementação do modelo pedagógico que o MEM preconiza, desenvolvendo-se num contexto de trabalho de cooperação.

A oficina de formação que constituiu o objeto deste estudo desenvolveu-se ao longo de 50 horas (25 presenciais e 25 de trabalho autónomo intercalar entre sessões), num total de 9 sessões que decorreram entre dezembro de 2015 e junho de 2016. Salienta-se que a calendarização das sessões se realizou em cooperação com os formandos, na primeira sessão de formação, tendo sido definida de forma consensual.

No que se refere aos formandos, na Oficina inscreveram-se treze professores, no entanto foram onze os que acompanharam integralmente o percurso da formação. Dos onze formandos, no presente ano letivo, dez lecionaram no 1º CEB, embora nem todos com

turma atribuída (seis com turmas do 1º ano de escolaridade e um com uma turma mista de 3º e 4º ano de escolaridade), e um lecionou um curso de alfabetização de adultos. Dos onze formandos, apenas três entregaram o portfólio que lhes concede a acreditação.

A Oficina foi orientada por duas formadoras, sócias do MEM, que partilharam a sua experiência com os “novos” aprendizes. As sessões decorreram maioritariamente na sede do MEM, no entanto houve duas sessões que se desenrolaram nas salas de aula das formadoras “para que a interação permanente dos formandos com o cenário ali montado lhes proporcion[asse] uma familiarização com a sua organização” (Serralha, 2009, p. 12).

Procurando promover uma reflexão sobre a ação pedagógica dos educadores, nesta formação foram abordados os seguintes conteúdos: orientação do processo de ensino/aprendizagem; pressupostos do processo educativo; a conceção do espaço educativo; a distribuição das atividades no tempo; a perspetiva de uma avaliação formativa em cooperação; a interação com as famílias e a comunidade; bem como a construção reflexiva do perfil do educador congruente com o modelo.

Esta modalidade de formação pressupôs a construção de um contrato de implementação do modelo pedagógico do MEM, o qual se materializou num projeto desenvolvido ao longo do ano letivo. No decorrer da formação, os formandos produziram materiais, realizaram projetos, construíram e estudaram textos, divulgaram trabalhos, avaliaram e foram avaliados nas suas realizações, compilando todas as suas produções num Portfólio representativo das aplicações do modelo feitas em contexto escolar. Ao longo das sessões, tanto presenciais como de trabalho autónomo, os formandos partilharam numa plataforma de armazenamento online (Drive) as suas produções, recebendo feedback das formadoras no sentido de construírem e reconstruírem saberes.

Na última sessão da oficina realizou-se um balanço final, a partir da exposição dos Portfólios produzidos pelos formandos que, nesse momento, preencheram as fichas de avaliação da ação.

O investigador, enquanto observador participante, compareceu a todas as sessões de formação, registando todas as observações no diário de campo.

Após obter as autorizações formais (anexo1), tanto do Centro de Formação como por parte dos formandos para a análise dos documentos partilhados na Drive, iniciou a análise documental, que ficou concluída com a análise dos portfólios dos formandos, no final da oficina de formação.

No final da formação, de forma a serem obtidos dados que possibilitassem atestar a credibilidade do estudo, as duas formadoras foram entrevistadas.

4. Instrumentos/Técnicas de Recolha de Dados

Nesta investigação, opondo-nos a uma visão empirista de ciência, procuramos “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza[mos] a indução e assum[imos] que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 1998, p.14).

Deste modo, os instrumentos e técnicas utilizadas neste estudo, fundamentando-se no paradigma fenomenológico, numa aproximação à etnografia, permitem-nos descrever para interpretar e assim, melhor compreender as significações das observações registadas. Este processo complexo do estudo de fenómenos de ocorrem num ambiente natural e contextualizado tem subjacente uma visão holística da realidade, integrada num contexto carregado de subjetividade.

De todos os instrumentos e técnicas utilizadas destacamos a importância que os portfólios assumem neste estudo por se assumirem como as “vozes” dos formandos, sendo estes os instrumentos que melhor evidenciam a reflexividade dos processos desenvolvidos.

4.1. Diário de campo

O diário, segundo Bodgan e Bilken (1994, p.177), é uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida”.

No desenvolvimento de um estudo etnográfico “é obrigatória a elaboração de um diário de campo onde sejam registadas as observações e outros aspetos, como as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes” (Amado, 2013, p.160). O autor, citando Busquets (2001, p.50) afirma que a elaboração de um bom diário de campo implica que se aprendam habilidades como “observar, escutar, calar, escrever e esquematizar com rapidez e agilidade, traduzir o escrito e esquematizado, ampliar as notas, recordar com precisão” o que pressupõe a criação de um registo amplo e detalhado não só do contexto, mas também dos seus os atores.

Considera-se importante realizar-se as notas de campo pouco tempo depois de o evento acontecer, podendo utilizar-se papel e lápis ou computadores portáteis para o efeito. Partindo deste pressuposto, utilizámos no decurso da investigação a ferramenta digital construída por Brazão (2007), nomeadamente o “*Diário Etnográfico Electrónico v2*”. Esta ferramenta possibilitou: o registo imediato dos dados durante o tempo em que o

investigador se encontrou no terreno; a reunião do maior número de dados possível no mesmo suporte eletrónico; a apresentação dos dados de modo relacionado; a categorização e seleção dos dados de acordo com a pertinência do investigador; bem como o acesso e a mobilidade facilitada das ferramentas de registo do investigador, através da utilização de equipamento informático portátil.

O diário de campo que elaborámos constitui-se como um registo reflexivo das observações, que decorreram no decurso das sessões presenciais da ação de formação, constituindo-se como uma ferramenta de aprendizagem sobre o contexto observado.

A análise do diário consubstanciou-se em duas vertentes, enunciadas por Amado (2013, p.282) nomeadamente: a *vertente referencial*, que se constituiu numa reflexão sobre o objeto narrado, e a *vertente expressiva*, refletindo-se sobre a subjetividade dos atores.

4.2. Entrevista

A entrevista, de acordo com Amado (2013, p.207), sendo uma conversa intencional orientada por objetivos precisos, assume-se como um meio de transferência de informação que possui pressupostos que deverão ser controlados e reconhecidos, nomeadamente as emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais.

De entre as diversas classificações de entrevista optámos pela *semiestruturada* ou *semidiretiva* por permitir ao entrevistado “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.193). Permitindo o acesso ao discurso dos indivíduos tal como se expressam, a entrevista semiestruturada viabiliza a identificação de opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideias e valores, provocando “*uma espécie de introspeção*” (Amado, 2013, p.212).

Uma vez que o estudo desenvolvido se fundamentou numa abordagem naturalista, tornou-se pertinente o desenvolvimento de uma entrevista com as formadoras da *Oficina* de formação, de forma a compreender as suas conceções de formação e de cooperação, no âmbito da identidade reflexiva dos docentes. As questões derivaram de um plano prévio (guião, anexo 2), o qual, embora seja ordenado logicamente em função do que o investigador pretendia obter como resposta, se assumiu como aberto e flexível, permitindo “ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência e salientando o que para eles for mais relevante” (Amado, 2013, p.209).

Realizaram-se duas entrevistas, no final do percurso formativo. Cada uma desenvolveu-se numa única sessão, com duração de aproximadamente 30 minutos. Foi

utilizado como recurso o gravador, bem como um caderno de notas para apontamentos sobre comportamentos não verbais. A transcrição realizou-se com o compromisso de fidelidade ao discurso das entrevistadas, atendendo aos princípios da *escuta sensível*¹⁵. O entrevistador/ investigador analisou o conteúdo das entrevistas, o que permitiu realizar uma interpretação mais correta do discurso registado, bem como conferir respeito e ética ao processo desenvolvido.

Com a entrevista e os dados recolhidos através desta reuniram-se as condições para analisar o “sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações (...), as leituras que fazem das próprias experiências, etc.”. (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 193)

4.3. Portfólio

Numa aproximação à etnografia, consubstanciada no paradigma sociocrítico e reflexivo na formação de profissionais docentes, propusemo-nos nesta investigação à análise dos portfólios produzidos pelos formandos na oficina de formação.

Bird (1990, cit. por Amado, 2013, p.286) define os portfólios como “contentores de documentos que fornecem evidência do conhecimento, competências e/ou disposições de alguém”. Os portfólios de formação, enquanto construtos pessoais, refletem as experiências vivenciadas por quem os produz, sendo testemunhos não só dos produtos decorrentes da formação, como também dos processos desenvolvidos para o efeito. Sá-Chaves (2000, p. 16) reconhece nos portfólios uma “função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”. Alarcão (2003, p. 55) acrescenta que os portfólios se constituem como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”, pelo que a sua análise nos permite descrever e compreender a apropriação e construção pessoal que os formandos, enquanto autores das suas práticas, fizeram no percurso formativo.

Hammersley e Atkinson (1994, p.159) sugerem um conjunto de questões relevantes que serviram de mote para a análise destes documentos, nomeadamente: “Como se

¹⁵ Escuta sensível, termo usado por Crusoé e Silva, citado por Amado (2013, p.219), refere-se à aproximação do que foi dito pelos entrevistados, verificando-se o cuidado na captação das palavras usadas, bem como na utilização de pontuação adequada para os aspetos da fala.

escrevem os documentos? Como se leem? Quem os lê? Com que propósito? Em que ocasiões? A que conclusões chega? Que se regista? Que se omite? O que é tido como certo?”.

De acordo com Amado (2013, p.286) “um dos aspetos mais significativos dos portfólios reside, precisamente, na sua subjetividade. A sua construção deverá dar conta do percurso individual daquele que o construiu.”

4.4. Documentos da formação

No decurso da investigação propusemo-nos analisar os documentos que foram produzidos pelos formandos ao longo das sessões de formação, na medida em que os considerámos importantes fontes de informação, em função dos objetivos que este estudo propõe. Estes documentos (ficha de recolha de expectativas, listas de verificação, fichas de leitura e ficha de avaliação da ação) foram disponibilizados numa plataforma de armazenamento online (Drive) para serem vistas e revistas pelas formadoras, tendo como finalidade uma construção e reconstrução dos saberes adquiridos ao longo do percurso formativo.

Cada formando compilou os seus documentos numa pasta, identificada com o seu nome, que foi partilhada também com o investigador. Estes documentos constituíram-se como ferramentas de trabalho mais estruturadas que, posteriormente, contribuíram para a elaboração dos portfólios.

5. Procedimentos de Análise de Dados – Análise de Conteúdo

Bardin (1994, p.48) descreve a análise de conteúdo como “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Robert e Bouillaguet (1997, cit. Amado, 2013, p.304) acrescentam que esta técnica “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo (...) do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata.”

Embora, na literatura, surjam dúvidas sobre a classificação da análise de conteúdo enquanto método ou técnica de investigação, no nosso estudo adotámos a perspetiva de

Lassare (1978, cit. por Amado, 2013, p.305) que a descreve como “uma série de operações destinadas a construir uma grelha de análise, cuja finalidade é a observação do conteúdo”.

No processo de análise de conteúdo, adotámos os passos da categorização e classificação propostos por Amado (2013, p.309), nomeadamente: a definição do problema e objetivos do trabalho; a explicitação de um quadro de referência teórico (estado da arte) que nos possibilitou o questionamento dos dados, bem como avançar com explicações e interpretações dos mesmos; a constituição de um *corpus* documental¹⁶; a leitura atenta e ativa que possibilitou a inventariação de temas relevantes, ideologias e/ou conceitos; a formulação e explicitação de hipóteses¹⁷, que dada a predisposição exploratória do material resultante da investigação decorreu ao longo da análise, dando-se primazia à evidência das propriedades dos textos analisados; e a categorização¹⁸, admitindo-se alguma flexibilidade nesta sequência.

O tratamento de informação qualitativa, comparativamente ao processamento de dados quantitativos, é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento (Afonso, 2005, p.118), sendo importante salientar que o próprio dispositivo de análise e interpretação se constrói e se consolida à medida que os dados vão sendo trabalhados e organizados. Contudo, considerou-se pertinente determinar previamente, ao nível da categorização, que se adotariam os procedimentos de *recorte e reagrupamento*¹⁹.

Bardin (1994, p.117) afirma que a categorização é um processo de tipo estruturalista que comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, procurando ou impondo uma certa organização às mensagens).

¹⁶ O *corpus* documental, de acordo com Amado (2013, p.311) e Bardin (1994, p.97-98) deverá ter em conta a *exaustividade* (o que exige um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado); a *representatividade* (é necessário que os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior); a *homogeneidade* (os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes); a *adequação/pertinência* (espera-se que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa).

¹⁷ Amado (2013, p.312) esclarece que as hipóteses surgem nos estudos diferenciais, como base da codificação. Em estudos estruturais e exploratórios nem sempre há lugar para a explicação de hipóteses prévias, uma vez que elas ocorrerão progressivamente ao longo da análise.

¹⁸ Categorização, para Amado (2013, p.313), consiste em organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para Bardin (1994, p.117) é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.

¹⁹ Amado (2013, p.319) classifica recorte como diferenciação vertical (esquartejamento do texto, documento a documento) e reagrupamento como comparação horizontal (aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante).

Neste estudo assumimos que o sistema de categorias não foi fornecido previamente, resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (idem, p.119). No entanto, procuraremos encontrar, *a priori*, como unidades de registo, chaves temáticas que orientassem a pré-análise do corpus documental, as quais incidiram nos objetivos do estudo a realizar, nomeadamente a reflexividade e a identidade profissional. Definimos desde logo, três dimensões para a categorização, tendo por base a terminologia encontrada na literatura referente ao professor reflexivo (Schön, 1992, p.79-91), nomeadamente: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

De acordo com Afonso (2005, p.120) “à medida que o investigador aprofunda o conhecimento do material empírico, vai retendo na sua memória a própria economia e estrutura interna dos textos, fixando atores, situações, incidentes críticos, citações, frases carregadas de significado (densas)”. A partir desta familiaridade, assim como da articulação entre os eixos de análise, é possível o desenvolvimento de listas de categorias de significação. “A consolidação desta lista de categorias passa pela sua organização numa hierarquia (...) megacategorias, categorias e subcategorias” (Afonso, 2005, p.121).

A formulação de categorias para a análise obedeceu a seis regras, de acordo com Amado (2013, p.335-336), nomeadamente: exaustividade (abranger todos os itens relevantes para o estudo), exclusividade (uma unidade de registo não deverá pertencer a mais do que uma categoria), homogeneidade (interna e externa, delimitando-se a um único tipo de análise), pertinência (adaptação ao *corpus* em análise, à problemática e objetivos do estudo), objetividade (explicitação metódica dos critérios) e produtividade (elaboração de novos constructos coerentes com os dados).

A diferenciação vertical e a comparação horizontal possibilitaram o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que culminou na produção do texto interpretativo (Afonso, 2005).

Anselm Strauss e Juliet Corbin (1998, cit. por Afonso 2005, p.118) sugerem três patamares no processo de construção interpretativa que designam por: descrição, estruturação concetual e teorização. Neste estudo, a descrição consistiu em usar a palavra para “produzir uma imagem mental de um evento, de um aspeto de um cenário, de uma situação, de uma experiência, de uma emoção ou de uma sensação [num] texto [produzido] a partir do ponto de vista do respetivo autor”. A estrutura concetual correspondeu à categorização específica dos dados, atendendo às suas propriedades e dimensões, as quais permitiram organizar o texto descritivo com maior profundidade analítica. A teorização, não se resumindo à produção de conceitos e à sua formulação (num esquema lógico,

sistemático e explicativo) “inclui[u] também uma consideração das implicações desses esquemas, a organização de trabalho empírico para testar essas implicações, e o confronto entre os esquemas conceptuais que [foram] sendo elaborados e os novos dados que [foram] sendo recolhidos.” (Afonso, 2005, p. 118).

III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Validação, Apresentação de Dados e Teorização

No desenho de uma investigação, independentemente do paradigma que a fundamenta, “haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados” (Vieira, 1995a,b; 1999 cit. por Amado, 2013, p.357).

O investigador, numa abordagem qualitativa, para além de se fundamentar numa postura ética e coerente, sensível e empática, necessitará de atestar a credibilidade (validade interna), a transferibilidade (generalização), a confiança (fiabilidade), bem como a confirmabilidade (objetividade) do estudo que apresenta.

Assim, para garantir a credibilidade²⁰ do processo investigativo a que nos propusemos, bem como das conclusões que dele advieram, de acordo com Amado (2013, p.361) é fundamental que seja apresentada a descrição de todos os passos dados no terreno e durante a análise dos dados, bem como a apresentação do corpo documental (ou parte dele), a transcrição de entrevistas, as notas de campo e a matriz de análise de conteúdo.

A credibilidade do estudo obteve-se pela presença prolongada do investigador no terreno, não só por permitir múltiplas observações, mas pelas potencialidades que este aspeto acarretou no que se refere ao captar o ponto de vista e/ou perspetiva dos atores (intenções, crenças, afetos e avaliações); pelo isomorfismo e coerência entre os dados recolhidos e a construção interpretativa e teórica realizada (idem, p.362). A verificação deste isomorfismo tornou-se possível através da *triangulação*, estratégia que prevê o cruzamento dos dados registados, das perspetivas de diferentes informantes, das interpretações e das conclusões de diversos investigadores, bem como da corroboração pelos participantes.

Para assegurar a credibilidade foi necessário garantir, também, a qualidade dos dados fundamentando-a em três critérios: fidedignidade que remete para a qualidade externa dos dados, garantindo-se que se referem a dados recolhidos e não fabricados;

²⁰ Amado (2013, p. 361-362) distingue credibilidade *descritiva* (que se obtém durante a própria recolha de dados e que implica a necessidade de garantir, acima de tudo, a fidelidade da descrição ao que se viu e ouviu), *interpretativa* (consiste no facto de os registos captarem fielmente o “ponto de vista” ou “perspetiva dos autores) e *teórica* (refere-se à interpretação dos dados e à construção teórica que, atravessando a validade descritiva e interpretativa, se vai construindo durante o estudo e é também o seu desfecho).

validade que se refere à qualidade interna dos dados, avaliando-se a relevância da informação produzida em função do conhecimento que se pretende produzir; e representatividade que corresponde à garantia de que os sujeitos e contextos envolvidos no estudo representam o conjunto de sujeitos e contextos a que a pesquisa se refere (Afonso, 2005, p.111).

A transferibilidade, que de acordo com Rodrigues (1992, cit. por Amado, 2013, p.365) é o “reconhecimento da semelhança entre objetos e questões dentro e fora do contexto, permanecendo sensível à variação natural dos fenómenos e reconhecendo que a verdade se encontra tanto no geral e no típico, como no particular e atípico”, refere-se a “particularizar” as conclusões em função do contexto, permitindo criar expectativas relativamente a um caso semelhante. Tal como afirma Pais (2001, cit. por Amado, 2013, p.366) “um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir.”

A *confiança* refere-se a confiança nas intenções e nos processos metodológicos do investigador, remetendo-nos, de acordo com Amado (2013, p.367), para dois requisitos: a necessidade de que o trabalho levado a cabo pelo investigador seja cuidadoso, exaustivo, de forma a possibilitar a *triangulação* das conclusões e a descrição rigorosa dos processos utilizados.

A *confirmabilidade* ou *intersubjetividade* inerente às interpretações são corroboradas através da *imparcialidade*, ou seja da “representação equilibrada e equitativa das diferentes (e, porventura, conflitantes) perspectivas dos implicados ou participantes.” (Rodrigues, 1992, cit. por Amado, 2013, p.368). Embora neste estudo se procure dar relevo à voz dos investigados, “nega-se a neutralidade do investigador, quanto mais não seja, porque foi ele quem selecionou os dados, quem criou os instrumentos de recolha dos mesmos e quem dialogou com as teorias pré-existentes para os interpretar.” (idem, p.369)

Afonso (2005, p.122) refere que, numa abordagem qualitativa, o “trabalho de escrita não pode ser separado do processo analítico.” Numa produção de contexto académico, salienta a “obrigatoriedade de [se] responder clara e fundamentadamente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico e concetual mobilizado” (ibidem).

Neste estudo, a análise de dados assumiu-se, primordialmente, interpretativa e indutiva, pelo que a sua apresentação é, essencialmente, descritiva (apoiada nas transcrições das entrevistas efetuadas, nos documentos produzidos pelos formandos e nas notas e reflexões escritas pelo investigador), com vista a obter uma caracterização

multifacetada do fenómeno em estudo e uma compreensão do mesmo para, desta forma, responder às questões de investigação colocadas. O intuito não foi estabelecer uma relação de causa e efeito, mas antes compreender o fenómeno da reflexividade em estudo, numa perspetiva suportada pelos conceitos adotados no quadro teórico orientador do estudo.

Pressupôs-se, então, que a discussão dos resultados obtidos se fundamentasse numa interpretação heurística, onde se construíram interpretações racionais dos fenómenos.

2. Apresentação de Dados

Os dados que de seguida apresentamos resultam da análise de conteúdo dos instrumentos e técnicas utilizadas neste estudo. Embora para a sua apresentação tenhamos optado por descrever cada um dos instrumentos/técnicas em separado, à exceção do diário de campo, pela sua transversalidade, os mesmos complementam-se e correlacionam-se. Esta correlação será exposta *a posteriori*, na discussão dos resultados.

Para assegurar a confidencialidade dos intervenientes no estudo, tanto os formandos como os formadores foram codificados, correspondendo a cada um código alfanumérico. No caso dos formandos F1., F2., F3., ..., F11, e no caso dos formadores Form1 e Form2.

2.1. As entrevistas

As entrevistas realizadas às duas formadoras da Oficina decorreram da intenção de caracterizar as modalidades de formação desenvolvidas pelo Movimento da Escola Moderna, procurando identificar-se o paradigma de formação subjacente.

O guião da entrevista (anexo 2), organizado em quatro dimensões, nomeadamente: A Formação do MEM, Os Formadores do MEM, Os Formandos do MEM e A Identidade Profissional, pretendeu gerar respostas que sustentassem o estudo, sobretudo no que se refere à formação de identidades profissionais no decurso da oficina de formação.

Após serem transcritas, as entrevistas foram analisadas e, registando-se as coocorrências, sistematizadas em número de frequência, geraram-se as categorias de análise que de seguida apresentamos. As categorias organizam-se em torno dos eixos orientadores do guião da entrevista, acima referidos.

Tabela 1. Entrevistas – 1ª dimensão: A Formação do MEM

1º Dimensão: A Formação do MEM				
Categories	Subcategories	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
1. Modalidades de formação	1.1. Formação Acreditada	Form1. “(...) Oficinas de iniciação ao modelo pedagógico nos diferentes níveis de ensino, Estágios, também nos diferentes níveis de ensino, (...) o Curso de Análise Evolutiva, que consiste na formalização daquilo que são os Sábados Pedagógicos e que acabaram por dar origem ao Movimento da Escola Moderna (...).” Form2. “Têm a modalidade de oficina (...) têm também a possibilidade de fazer um estágio, um projeto de aprofundamento ou então um curso que pressupõe a presença nos sábados de animação pedagógica de cada regional.”	2	4
	1.2. Formação não acreditada	Form1. “(...) grupos cooperativos, (...) todos os anos existe um Encontro Nacional da Páscoa e o nosso Congresso Nacional.” Form2. “(...) grupos cooperativos. No fundo são grupos de professores que se reúnem e combinam o agendamento das suas sessões. Também combinam o tema. No fundo é para refletirem e aprofundarem e melhorarem a sua prática enquanto professores e vão-se entretendo (...).”	2	
2. Objetivos da oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM	2.1. Responder às necessidades dos formandos	Form1. “(...) espera-se que a oficina seja uma resposta a necessidades que os professores sentem na sua prática e que essas questões que os professores trazem e que por isso pretendem ver respondidas.” Form1. “É cada professor poder encontrar nas formações do MEM a sua resposta, que é única e intransmissível.”	2	11
	2.2. Assimilar as componentes do modelo pedagógico do MEM	Form1. “(...) haver uma formação teórico-prática, daí a formação ser 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, o Conselho Científico de Formação Contínua até designou sendo 50% para cada uma dessas partes por considerar que ambas são complementares e essenciais, e que uma deve alimentar a outra.” Form1. “(...) tentamos sim dotar as pessoas de algum conhecimento, de estratégias pedagógicas que permitam ou organizar o seu trabalho, que permitam, acima de tudo, fazer as pessoas olharem de um modo diferente para os seus alunos, olharem mais para eles e menos para aquilo que é o professor (...).” Form2. “(...) é uma formação que acompanha muito o formando. Portanto, a ideia não é vir só naquelas sessões comparecer e escrever algo, e fazer apenas aquele projeto, aquele trabalho escrito, aquele portfólio, a ideia é mesmo mexer com o âmago do professor e por isso não é fácil.”	3	
	2.3. Aplicar o modelo pedagógico do MEM	Form1. “(...) [que os formandos] possam escolher aquele [aspecto do modelo pedagógico do MEM] que lhes fez mais sentido e aquilo que eles sentem que numa primeira fase quererão aprofundar mais ou investir na sua prática fazer essa experimentação e ter aqui um espaço de reflexão e debate sobre aquilo que é essa primeira implementação.” Form2. “(...) se [os formandos] vêm realmente à oficina é porque já se identificam em parte, e portanto começam o seu caminho na implementação do modelo.” Form2. “(...) a oficina é no fundo uma primeira abordagem ao modelo (...) é um início de um contacto com o modelo e uma possibilidade de começar a implementar.”	3	
	2.4. Promover a reflexividade	Form1. “(...) fazer as pessoas olharem de um modo diferente para os seus alunos, olharem mais para eles e menos para aquilo que é o professor. É quase um altruísmo de tentar as pessoas saírem de dentro de si e de tão focados no aquilo que o professor faz, mas o que é que o meu aluno precisa que eu faça, ou que espaço é que o meu aluno precisa que eu dê para (...).” Form1. “(...) partindo da teoria, da reflexão sobre aquilo que a teoria nos diz sobre a prática e articulando com a prática(...).” Form1. “(...) nós não pretendemos passar receitas, porque nós acreditamos com convicção de que a prática profissional não é feita de receitas. Nós analisamos sobre a nossa prática, analisamos, refletimos sobre ela e acabamos por promover alterações nessa mesma prática.”	3	

3. Isomorfismo pedagógico	3.1. Valores e princípios	Form1. “(...) tal como com os nossos alunos, (...) também aqui [na oficina] temos que negociar e chegar a um consenso (...)” Form1. (...) vivenciar a formação como nós vivenciamos na nossa comunidade de aprendizagem que é a nossa sala de aula (...)” Form1. “Em negociação constante, com uma parte de trabalho autónomo que respeite aquilo que cada um necessita naquele momento, um acompanhamento permanente e sempre um feedback regular, e tornar o processo de avaliação o mais claro possível e também dando a liberdade a que cada um vá fazendo o seu caminho (...)”	3	
	3.2. Organização	Form1. “(...) nós tentamos (...) que o processo de formação surja em isomorfia com aquilo que é a prática dos nossos alunos (...)” Form1. “(...) o modo como as sessões se organizam, sempre com uma componente de trabalho autónomo, uma componente de partilha daquilo que vai sendo as nossas experiências pedagógicas, e uma parte em coletivo (...)” Form1. “(...) uma das coisas que nós fizemos foi criar grupos de trabalho (...)” Form1. “(...) cada sessão (...) organizámos do seguinte modo: sempre uma primeira parte que é mais de acolhimento, como nós fazemos na sala de aula, quase de plano do dia, neste caso plano da sessão, apresentação das produções, aquilo que ia sendo a partilha da prática de cada um, o que é que iam experimentando, o que iam sentindo, o porquê, dar respostas a dúvidas, depois mostrar trabalhos dos alunos também. Numa segunda fase (...) de trabalho autónomo, e depois desse momento de trabalho autónomo poder passar para um momento em pequenos grupos em que há aqui algum trabalho e alguma troca e no final por em comum aquilo que foram as conclusões de todos para ter um efeito multiplicador, até porque nós acabamos por desafiar a que houvesse leituras de vários, de textos diferentes sobre a mesma temática para que cada grupo pudesse acrescentar algo de diferente à discussão.” Form1. “Numa primeira fase percebemos que as pessoas vêm reunidas por grupos e percebemos que era difícil (...) promover tanta reflexão porque havia muito mais dispersão. Então pensamos, tal como com os nossos alunos (...) que era importante misturar as pessoas dos diferentes grupos.” Form2. “(...) pensamos numa estrutura de sessão (...) em que os formandos pudessem trabalhar em conjunto, fizessem trabalho em parcerias, quer fosse numa leitura, quer fosse num outro trabalho (...)”	9 6	
				Σ24

No que respeita à primeira dimensão, inerente à Formação desenvolvida no âmbito do MEM, ambas as formadoras explicitaram as Modalidades de Formação (4), os Objetivos da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM (11), bem como o Isomorfismo Pedagógico que as estruturas de formação do MEM preconizam (9).

No que se refere às Modalidades de Formação, as entrevistadas referiram que estas se subdividem em formação acreditada (2), nomeadamente: as Oficinas de Iniciação ao Modelo Pedagógico e os Estágios nos diferentes níveis de ensino, bem como o Curso de Análise Evolutiva, que pressupõe a presença nos Sábados de Animação Pedagógica; e formação não acreditada (2) que consiste em: Grupos Cooperativos, Encontro Nacional da Páscoa e o Congresso Nacional.

Relativamente aos Objetivos da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM foram geradas as seguintes subcategorias: Responder às necessidades dos formandos

(2), Assimilar as componentes do modelo pedagógico do MEM (3), Aplicar o modelo pedagógico do MEM (3) e Promover a reflexividade (3).

O Isomorfismo Pedagógico entre a formação e a prática docente surge associado aos Valores e princípios (3) preconizados pelo MEM, mas sobretudo à Organização (6).

Tabela 2. Entrevistas – 2ª dimensão: Os Formadores do MEM

2ª Dimensão: Os Formadores do MEM				
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
1. Caraterísticas dos formadores	1.1 Cooperação	Form1. “Os formadores trabalham sempre em parceria (...) nunca um formador vai (...) promover uma ação de formação sozinho.” Form1. “(...) é sempre um professor mais experiente no modelo pedagógico e outro professor menos experiente (...)” Form1. “(...) duas visões é sempre melhor do que uma (...)” Form1. “(...) o facto de ter alguém com quem interpelar e refletir sobre a formação é um grande benefício porque permite tomar decisões mais consciente.” Form2. “[os formadores preconizam] o princípio da cooperação, da entreatajuda (...)”	5	14
	1.2. Reflexividade	Form1. “(...) nós conversámos entre nós, nós refletimos (...)” Form2. “[são] pessoas reflexivas e que praticam o modelo. Só assim é que nos conseguem depois orientar.” Form2. “(...) nós no MEM acreditamos que quando estamos em conjunto com outro colega a refletir sobre um problema do outro, também estamos a aprender.” Form2. “(...) lembro-me desde a primeira comunicação que fiz que o facto de ter comunicado para outros colegas isso fez-me aprender, fez-me refletir e, portanto, avancei algo na minha, na minha prática.”	4	
	1.3. Inovação	Form1. “ (...) uma das caraterísticas dos professores do MEM é (...) Inovação Educacional (...)”	1	
	1.4. Respeito	Form1. “(...) ter respeito por aquilo que é o caminho de cada um, por aquilo que são as opções de cada um e tentando ser pela prática e pela evidência dos ganhos que as pessoas podem ter na prática, acreditamos que é por aí que devemos cativar as pessoas e não impomos apenas, pelo mero gozo de nos impormos.” Form2. “[os formadores preconizam] O princípio (...) do respeito pela profissão.”	2	
	1.5. Disponibilidade	Form2. “(...)... são pessoas disponíveis, que estão sempre prontos para nos dar, mesmo quando estamos desanimados (...) são muito companheiros.” Form2. “(...) são voluntários (...) porque já é um princípio do Movimento da Escola Moderna”	2	
2. Expectativas das formadoras	2.1. Motivação dos formandos	Form1. “espero que sejam pessoas altamente motivadas, que acreditem...”	1	4
	2.2. Identificação dos formandos com o MEM	Form1. “(...) que saibam, mesmo que superficialmente, o que é que é o Movimento de Escola Moderna e que por uma questão de identificação com esses princípios procurem essa Oficina para responder às suas necessidades da prática.”	1	
	2.3. Continuidade dos formandos nas estruturas de formação do MEM	Form1. “(...) aqueles que se identificam com esta visão da educação, (porque é uma maneira de estar na profissão completamente distinta daquilo que é a prática comum dos professores), que esses que se identificam que possam seguir. Form1. “(...) não deixamos fugir as pessoas que de alguma maneira nós vemos que estão motivadas e que querem verdadeiramente aprender a trabalhar com o modelo pedagógico do MEM. (...) desafiamos essas pessoas (...) a juntarem-se a grupos de autoformação cooperada.”	2	
				Σ18

No âmbito da segunda dimensão da entrevista, apresentada na Tabela 2, que se refere aos Formadores do MEM, as entrevistadas identificaram as Características dos Formadores (14), ressaltando a Cooperação (5), Reflexividade (4), Inovação (1), Respeito (2) e Disponibilidade (2); bem como as Expectativas das Formadoras (4) que remeteram para a Motivação dos formandos (1), a Identificação dos formandos com o MEM (1) e ainda a continuidade dos Formandos nas estruturas de formação do MEM (2).

Tabela 3. Entrevistas – 3ª dimensão: Os Formandos do MEM

3ª Dimensão: Os Formandos do MEM				
Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
1. Motivações dos formandos	1.1. Acreditação	Form1. “(...)procuram ações de formação acreditadas (...)” Form1. “(...) procurarem uma ação de formação (...) com créditos que dão para dois anos letivos (...)” Form2. “(...) para obter os créditos.”	3	12
	1.2. Formação de curta duração	Form1. “(...) ocupam menos [tempo] do que algumas ações de formação que encontram noutros centros de formação” Form1. “(...) procurarem uma ação de formação (...) com um número de horas razoável (...)”	2	
	1.3. Formação com preços reduzidos	Form1. “(...) [a formação no MEM] é mais barata do que noutros centros de formação” Form1. “(...) decidimos conscientemente termos preços mais reduzidos.”	2	
	1.4. Questões institucionais	Form1. “(...) as pessoas trabalham em instituições privadas que preconizam ou defendem o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna, e as pessoas até por uma questão de luta, e por sobrevivência, por garantir o vínculo laboral com aquela instituição procuram essa resposta.” Form1. “(...) conseguir um certificado no final que possam apresentar à entidade patronal e que isso valide a continuidade deles.”	2	
	1.5. Identificação com o MEM	Form1. “(...) outras pessoas porque já se cruzaram com alguns colegas na escola, ou estão com colegas que trabalham com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, começam a ver a magia (...) a ver uma mudança nos comportamentos dos alunos, a ver uma melhoria das aprendizagens dos alunos (...)”	1	
	1.6. Inconformismo	Form1. “(...) inconformados por natureza que vêm procurar porque querem romper completamente com aquilo que é a visão tradicional de professor (...)”	1	
	1.7. Aquisição de conhecimentos	Form2. “(...) as pessoas... vêm um bocadinho na perspetiva de receber (...) para conhecer o modelo e para tentar perceber melhor (...)”	1	
2. Competências a desenvolver na oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM	2.1. Apropriação do modelo	Form1. “(...) espera-se que tenham o primeiro contacto com aquilo que é o modelo do Movimento da Escola Moderna, (...)” Form1. “(...) não é esperado que eles dominem com profundidade todos os aspetos [do modelo].” Form1. “(...) viver os momentos de trabalho do modelo.”	3	15
	2.2. Motivação para a implementação do modelo	Form1. “(...) que fique o bichinho... e a vontade para continuar.”	1	
	2.3. Reflexividade	Form1. “(...) que escolham uma componente do modelo pedagógico para implementar na sua sala e dessa implementação que retirem algumas conclusões (...)” Form1. “(...) [é esperado que] seja dado um espaço para que os professores leiam sobre a sua profissão. Que sejam capazes de começar de teorizar (...) nem que seja as opções por aquela componente do modelo que essas pessoas optam.”	5	

		Form1. “(...) que eles sejam capazes de também perceber o que é que os alunos sentem, quais é que são os ganhos, quais é que são as dificuldades (...)” Form1. “(...) numa Oficina, como é um primeiro contacto, não é muito aprofundado, não se espera que o nível de reflexividade seja muito, muito, muito profundo.” Form2. “(...) havia depois sempre um tempo para [nos] juntarmos (...) em grande grupo para depois refletirmos em conjunto.”		
	2.4. Cooperação	Form1. “(...) [que] possam fazer uma experimentação acompanhada por nós.” Form1. “(...) pô-los [aos formandos] a tentar ajudar, até eles próprios a responder às perguntas uns dos outros e houve, em certos momentos, partilha de colegas que diziam “olha, eu experimentei fazer e comigo acontece isto” “eu até experimentei primeiro isso, depois vi que não solucionava e passei para isto...” Form1. “(...) essa troca de experiências é muito enriquecedora.” Form2. “[a plataforma online surgiu como] um espaço dedicado a eles [formandos] de comunicação connosco [formadoras].” Form2. “(...) a certa altura os formandos começaram a perguntar se poderiam partilhar uns com os outros (...) desde instrumentos, fotografias, plantas, etc.” Form2. “(...) não fomos nós a provocar [a partilha, entre os formandos, de documentos na plataforma], embora todo o trabalho vá um bocadinho nesse sentido... mas foram eles que pediram.”	6	
3. Constrangimentos	3.1. Desistências	Form1. “(...) essa liberdade [para que cada formando vá fazendo o seu caminho (...) vai dando espaço às pessoas, que as pessoas vão conquistando aqui algum espaço para entrarem em fuga.” Form2. “(...) sempre me espantou um pouco o facto de termos muitos formando e depois só alguns é que de facto terminam e fazem o caminho até ao fim.”	2	8
	3.2. Improdução	Form2. “(...) é difícil mudar as coisas e por isso esta é uma formação que mexe um bocadinho com as pessoas e as leva a essa mudança. Se elas, a certa altura, não se sentem tão disponíveis para, acabam por se retrair um pouco. Não quer dizer que não terminem a formação, mas elas próprias acabam por sentir que foi insuficiente.” Form2. “(...) esse trabalho final [portfólio] é apenas para refletir esse trabalho durante... e às vezes já não há tanta disponibilidade para esse fator (...)” Form2. “(...) as pessoas não se dão conta (...) realmente da extensão e do que o que é suposto, do que é pedido [implementação de um aspeto do modelo](...)” Form2. “(...) as mudanças nunca são fáceis... e o modelo no seu todo... [para a sua implementação] é preciso ter alguma segurança e é preciso não se estar sozinho.”	4	
	3.3. Expectativas	Form2. “(...) são formações que pressupõe uma grande participação dos formandos, e eu acho que as pessoas..., principalmente os professores (...) vão muito para as formações numa perspetiva de receber”. Form2. “(...) acaba por ser complicado de gerir essa expectativa [acreditação] porque os créditos implicam, de facto, um investimento na prática (...)”	2	
				Σ35

Relativamente à dimensão dos Formandos, apresentada na Tabela 3, as entrevistadas identificaram as Motivações (12) que foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Acreditação (3), Formação de curta duração (2) bem como com Preços reduzidos (2),

Questões institucionais (2), Identificação com o MEM (1), Inconformismo (1) e Aquisição de conhecimentos (1). No que se refere às Competências a desenvolver na oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM (15), identificaram-se as seguintes subcategorias nas entrevistas às formadoras: Apropriação do modelo (3), Motivação para a implementação do modelo (1), Reflexividade (5) e Cooperação (6).

No âmbito dos Formandos, identificaram-se ainda Constrangimentos (8) que remetem para Desistências (2), a Improdução (4) bem como para as Expectativas (2).

Tabela 4. Entrevistas – 4ª dimensão: A Identidade Profissional

4º Domínio: A Identidade profissional				
Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
1. Identificação com os princípios do MEM		<p>Form1. “A primeira coisa que eu fiz quando acabei o meu curso foi inscrever-me como sócia do Movimento da Escola Moderna.”</p> <p>Form1. “(...) eu acho que não foi o MEM que moldou a minha identidade, (...) aquilo que eu sou enquanto pessoa fez com que houvesse uma identificação com aquilo que são os princípios do Movimento da Escola Moderna.”</p> <p>Form1. “Era eu, (...) que pensava de maneira diferente e por ver a vida de uma maneira diferente, encontrei uma identificação com o MEM.”</p> <p>Form1. “(...) o MEM veio influenciar aquilo que eu também sou. E fez com que me tornasse ainda mais reflexiva (...)”</p> <p>Form1. “(...) sou formadora no Movimento da Escola Moderna, porque eu acredito que ao comunicar aquilo que eu faço (...) vou-me interpelar... ao me interpelar eu vou promover alterações que com certeza vão ser mais benéficas, nem que seja naquele momento do tempo, limitado no tempo... e por isso eu vou evoluir enquanto profissional e também retribuir a alguém aquilo que tanta gente aqui no Movimento me deu a mim (...)”</p> <p>Form1. “(...) acredito que, lá está, em cooperação todos nós ganhamos (...)”</p> <p>Form1. “(...) porque ao procurarem romper com essa visão de professor tradicional, são pessoas que vão à procura e pesquisam, e o Movimento de Escola Moderna já há 50 anos que se encontra ligado a esta... a pedagogias mais ativas e não... e não outra lógica (...)”</p> <p>Form1. “(...) tenho visto muitas pessoas a entrarem no Movimento e pessoas a saírem. (...) há aquelas que entram, saem, voltam, voltam até aqui, voltam a desaparecer... O tipo de vínculos, o tipo de maneira de estar é diferente das pessoas.</p> <p>Form1. “(...) eu procurei o Movimento da Escola Moderna porque para mim, a minha maneira de estar na vida e a minha maneira de estar na profissão é indissociável(...)”</p> <p>Form1. “(...) ao ser militante... que é aquilo que eu sou, assumidamente, militante do MEM, ou seja envolvendo-me em todas estruturas de organização interna do Movimento da Escola Moderna, quer na Comissão Coordenadora da Regional, neste caso de Lisboa a que eu pertença, quer na própria direção, participando e percebendo o potencial todo da comunicação, e comunicar nos congressos, ajudar a organizar congressos, ouvir os relatos de práticas, questionar, ter colegas permanentemente nos grupos cooperativos, colegas que me ajudam a alimentar a minha prática, toda esta vivência...”</p> <p>Form1. “(...) acaba por haver uma simbiose entre aquilo que é a minha identidade, e aquilo funde-se com aquilo que eu sou, com aquilo que o MEM acabou por me fazer ser.”</p> <p>Form1. “(...) aquilo que eu sou, enquanto pessoa, também molda (...) aquilo em que o MEM se vai tornando (...)”</p> <p>Form1. (...) ser um professor do Movimento da Escola Moderna é,</p>	16	16

		sem dúvida alguma uma maneira de estar na vida” Form2. “(...) as pessoas que estão no Movimento têm que crer com muita convicção nestes princípios da democracia, da cooperação, da reflexividade, do crescermos juntos...” Form2. (...) as pessoas todas que passam aqui pelo Movimento... alguma coisa lhes fica (...)” F2. “(...) o facto de aplicarem alguns aspetos do modelo, é um sinal de que gostariam de... de que sentem necessidade de mais... não conseguem ainda é dar o passo para o todo... é um grande investimento também(...)”		
2. Diferenciação do professor tradicional		Form1. “(...) ficamos a trabalhar nas salas para além do horário, ao contrário dos nossos colegas que 10 minutos após a hora já não conseguimos (...) trocar, partilhar, trocar alguma informação...” Form1. “(...) existem pessoas que são (...) inconformados por natureza que vêm procurar porque querem romper completamente com aquilo que é a visão tradicional de professor (...)” Form1. “(...) porque ao procurarem romper com essa visão de professor tradicional, são pessoas que vão à procura e pesquisam, e o Movimento de Escola Moderna já há 50 anos que se encontra ligado a esta... a pedagogias mais ativas e não... e não outra lógica (...)”	3	3
3, Caraterísticas dos profissionais do MEM	3.1. Reflexividade	Form1. “(...) somos eternos insatisfeitos, porque (...) estamos permanentemente a procurar melhores respostas para aquilo que é a nossa prática” Form2. “vão à procura de [conhecimento], vão ler, vão questionar-se uns aos outros, vão estudar, se for preciso (...)”	2	14
	3.2. Perseverança	Form1. “(...) [nós, profissionais do MEM] somos do contra... porque a toda a hora vamos contra a corrente.” Form1. “(...) somos um pouco obsessivos (...) resilientes(...) no sentido de: não desistimos de lutar (...) nunca desistimos de nenhum aluno, acreditamos em todos, investimos em todos.” Form1. “(...) somos uns sonhadores (...) continuamos a acreditar, a lutar e a trabalhar da mesma maneira e resistimos e continuamos espalhados por aí, sozinhos na escola em que trabalhamos, mas nunca sozinhos na profissão”	3	
	3.3. Entusiasmo	Form2. “Tentam envolver-se para depois também poderem contagiar outros.”	1	
	3.4. Intervenção	Form1. “(...) fazem, até, projetos de intervenção, para tentar mudar a comunidade, ou seja, tentam abrir as portas da escola à comunidade.”	1	
	3.5. Dedicção	Form1. “(...) somos aqueles que às vezes ficamos trancados nas escolas, porque ficamos a trabalhar nas salas para além do horário.” Form1. “(...) adoram os seus alunos, que para além de estarem com eles na sala até passam tempo no recreio e tentam ver... e tentam mudar e agilizar, e que se envolvem nos projetos com eles.” Form1. “(...) somos aqueles loucos que ao sábado ainda procuram formação e em julho procuram formação” Form2. “(...) são pessoas interessadas” Form2. “São professores também muito preocupados, sempre preocupados com os seus alunos e a tentar melhorar.” Form2. “Os profissionais do MEM são mais felizes (...) são pessoas disponíveis”	6	
	3.4. Respeito	Form1. “(...) [ter] honestidade e profundo respeito por aquilo que são os nossos alunos e até pelos nossos colegas.”	1	
				Σ33

Ao nível da dimensão da Identidade Profissional, apresentada na Tabela 4, nas entrevistas analisadas identificaram-se as seguintes categorias: Identificação com os Princípios do MEM (16), Diferenciação do Professor Tradicional (3) e ainda Caraterísticas dos Profissionais do MEM (14), das quais se geraram as seguintes subcategorias: Reflexividade (2), Perseverança (3), Entusiasmo (1), Intervenção (1), Dedicção (6) e Respeito (1).

2.2. Os portfólios

A análise dos portfólios decorreu em fases distintas da sua elaboração. Uma vez que os formandos disponibilizaram na Drive os documentos que foram sendo elaborados, tal possibilitou uma recolha de dados prévia à sua entrega final, em suporte de papel. Por este motivo, na análise que apresentamos de seguida surgem descritos dados referentes a portfólios de quatro formandos, embora, apenas três tenham concluído a elaboração deste documento.

À medida que foram sendo analisados os portfólios, registaram-se as coocorrências, que foram sistematizadas em número de frequência, gerando-se as categorias de análise que de seguida apresentamos. Houve necessidade de organizar a análise destes documentos em dois eixos, nomeadamente Reflexividade e Cooperação evidenciadas pelos formandos e Conceções sobre a Identidade Profissional.

O primeiro eixo organizou-se ainda em quatro mega categorias, nomeadamente: Competência Prospetiva (reflexão para a ação); Competência Interativa (reflexão na ação); Competência Retrospectiva (reflexão sobre a ação) e ainda Atitudes Reflexivas, que apresentamos de seguida nas tabelas 5, 6, 7 e 8.

Tabela 5. Portfólios - Competência Prospetiva (reflexão para a ação)

1ª Mega categoria: Competência Prospetiva (reflexão para a ação)				
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
1.1. Identificação de princípios/postulados do MEM	1.1.1. Trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos	F4. “[O PIT] Centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos (...) e no apoio às dificuldades individuais/específicas dos mesmos.” F4. “O professor trabalha pois na zona de desenvolvimento próximo; atua no momento de dificuldade.” F4. “Esta prática [TEA] (...) implica um trabalho diferenciado e uma tentativa para que os alunos não se “percam” no seu percurso escolar.” F4. “O TEA é uma forma natural desse estudo diferenciado e individualizado porque cada aluno vai trabalhar nos conteúdos que mais precisa de aperfeiçoar.”	4	58
	1.1.2. Experiência efetiva dos alunos	F3. “Esta “comparticipação” no trabalho terá como objetivo dar sentido às aprendizagens.” F3. “Durante esta Oficina do MEM, pude compreender que os conteúdos do currículo podem ser trabalhados através de projetos feitos pelos alunos individualmente ou coletivamente.” F4. “Nada melhor do que vivenciar para [os alunos] aprenderem.” F4. “(...) [no modelo do MEM] uns alunos “puxam” pelos outros e o professor é um mediador, “espicaça.” F4. “O facto de se partir das suas produções pessoais (...) faz com que os alunos se apropriem muito melhor dos processos de aprendizagem.”	5	
	1.1.3. Consciência do percurso da construção do conhecimento	F3. “Desenvolvendo o trabalho desta forma ativa, procurando o que se comprometeram a aprender, pesquisando a realidade que os rodeia e os materiais disponíveis (livros, filmes, artigos ou imagens), os alunos constroem o seu conhecimento e o dos colegas e “comparticipam” verdadeiramente no trabalho de ensino/aprendizagem.”	4	

		<p>F4. “(...) os alunos comunicam oralmente quando explicam como pensaram, ou seja, [fazem a clarificação] dos processos que utilizaram para resolver o problema.”</p> <p>F4. “Ao pedirmos à criança para explicar como pensa que se escreve ou como pensa aquilo que escreve está a implicar uma reflexão.”</p> <p>F4. “(...) o saber mecânico não pode prevalecer em relação à compreensão.”</p>		
	1.1.4. Comunicação de processos e resultados	<p>F4. “(...) [a] comunicação permite que [os alunos] aprofundem e sistematizem conhecimentos.”</p> <p>F4. “(...) aqui [com a implementação do modelo do MEM] os alunos têm voz ativa, cooperam nas aprendizagens dos outros e constroem solidamente os seus saberes.”</p> <p>F4. “(...) [é] através do clima de livre expressão (...) que surge a comunicação”</p> <p>F4. “Os alunos produzem, compreendem o que fizeram (bem ou mal) e comunicam com os outros.”</p>	4	
	1.1.5. Organização cooperada	<p>F3. “Os textos de apoio partilhados durante a Oficina do MEM ajudaram-me a compreender melhor o conceito de trabalho participado com a turma. (...)[que] corresponderá ao envolvimento dos alunos no próprio processo de aprendizagem.”</p> <p>F4. “É pela organização cooperativa do trabalho na sala de aula que se assegura uma formação democrática (...)”</p> <p>F4. “As atividades nucleares e fixas da semana de trabalho segundo o modelo pedagógico do MEM envolvem: o Conselho de Cooperação, (...) [com] um pequeno momento para balanço no final de cada dia. A segunda-feira de manhã é um momento também um pouco mais dilatado no tempo porque se elabora o plano semanal (agenda); tempo de Trabalho em Projetos; tempo para Comunicações; Tempo de Estudo Autónomo (TEA).”</p> <p>F4. “Nas sessões coletivas incluem-se o Trabalho de Texto, as Sessões Coletivas de Matemática, de Expressões, os livros e a leitura e a Educação Físico-motora.”</p> <p>F4. “Na Sessão Coletiva de Português trabalha-se o texto, com a duração de cerca de uma hora, em um ou dois tempos. Em cada uma delas é trabalhado o texto de uma criança (que o ofereceu para ser trabalhado) tendo o cuidado de serem trabalhados textos de todos.”</p> <p>F4. “Com este trabalho de aperfeiçoamento de texto trabalham-se muitos aspetos: leitura, descoberta de novas palavras, fazem-se listas de palavras, jogos de sistematização, construção do dicionário ilustrado e ficha de leitura.”</p> <p>F4. “O Tempo de Estudo Autónomo é o momento destinado aos alunos para treino de capacidades e competências curriculares no qual os alunos podem trabalhar nos ficheiros, estudar as matérias, fazer trabalho de escrita (individual, a pares, em grupo), ler, trabalhar nos projetos, etc.”</p> <p>F4. “Esta avaliação sistemática dos programas [através das Listas de Verificação] fá-los [aos alunos] perceber o que ainda está por trabalhar no sentido de os continuar a envolver.”</p>	8	
	1.1.6. Sistema de monitorização do trabalho diferenciado	<p>F4. “(...) o sistema de pilotagem do trabalho (...) vai depois permitir fazer o balanço e a regulação do trabalho de cada aluno (...)”</p> <p>F4. “A Planificação Curricular (...) constitui um importante instrumento de verificação (...) [assumindo] como objetivo dar conhecimento aos alunos do currículo e envolvê-los desde o início.”</p> <p>F4. “Para além das listas de verificação existem ainda os mapas de registo de utilização de ficheiros, os mapas de produções de textos e de leitura, os mapas coletivos de registo dos projetos e a sua evolução, o Diário de turma e o Plano Individual de trabalho (PIT).”</p> <p>F4. “[No TEA] É utilizado um plano individual de trabalho (PIT) que os alunos elaboram no início da semana em função do que acham que necessitam mais de consolidar (...)”</p> <p>F4. “O PIT apresenta-se em colunas (...) permitindo ver mais rapidamente o que foi feito. Por baixo, têm um espaço para registo do projeto em que participa (...). Também se regista o trabalho com a professora ou apoio a algum colega, caso se verifique. Por último, o campo da avaliação, quer do próprio aluno quer dos colegas e da professora. O PIT é avaliado à sexta-feira no Conselho de Cooperação.”</p>	8	

		<p>F4. “Ao avaliar os PIT’s prepara-se caminho ao pensar o que fazer na semana seguinte.”</p> <p>F4. “É necessário avaliar para a consciencialização do que se sabe e do que ainda não está adquirido. Isto é crucial para a aprendizagem. No modelo pedagógico do MEM a avaliação é feita diariamente, no final de cada dia aquando da avaliação do PIT.”</p> <p>F4. “(...)o PIT é o instrumento de regulação da aprendizagem.”</p>		
	1.1.7. Organização democrática – Conselho de Cooperação Educativa (CCE)	<p>F3. “Este conselho será o gestor das aprendizagens e o regulador da vida democrática na escola. É um importante espaço de partilha do poder do professor e, sobretudo, de desenvolvimento emocional e ético dos alunos.”</p> <p>F4. “Ele é o motor de toda a aprendizagem curricular e social (...)”</p> <p>F4. “Outro dos momentos deste Conselho é a resolução de conflitos e tomada de decisões (...)”</p> <p>F4. “O Conselho assume também outras funções como o de regular as aprendizagens uma vez que inclui a avaliação dos PIT’s e dos projetos ou a programação dos mesmos.”</p> <p>F4. “Os alunos em Conselho atribuem tarefas, exercitam o sentido de responsabilidade pois, (...) todos têm de se comprometer.”</p> <p>F4. “O Conselho exprime um verdadeiro respeito pelos alunos. O Diário de Turma é um pedido de ajuda para resolver uma questão que a criança não conseguiu resolver.”</p> <p>F4. “(...) o Conselho ajuda a formar cidadãos dando-lhes ferramentas para que eles saibam depois adotar as estratégias a outras situações da sua vida (e pela sua vida fora!).”</p> <p>F4. “[Em] Conselho exercitam por exemplo a diferenciação da crítica construtiva da crítica destrutiva; aprendem a ser melhores. Ao ouvirem os outros e abdicarem das suas ideias/propostas para aceitarem as dos outros, estão a “ crescer” ao nível sociomoral (...)”</p> <p>F4. “Os alunos [em CCE] expõem-se (...), assumem compromissos e têm de justificar o seu empenhamento, as suas atitudes.”</p> <p>F4. “No Conselho de segunda-feira planifica-se então a nova semana de trabalho. Neste momento, é muito importante a autoavaliação para os alunos saberem o que precisam de trabalhar e, para que colegas e professor possam ajudar.”</p> <p>F4. “No Conselho está presente a autoavaliação e a heteroavaliação bem como um <i>feedback</i> do professor caso necessário.”</p> <p>F10. “O Conselho de Cooperação Educativa contempla diferentes aspetos, tais como: planificação, avaliação, auto-regulação das aprendizagens e dos comportamentos.”</p>	12	
	1.1.8. Processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana	<p>F4. “(...) apresentar aos alunos situações reais é mais motivador do que a repetição pura, exaustiva (...)”</p> <p>F4. “O projeto é algo que tem de fazer sentido e estar ligado à vida e ao mundo.”</p> <p>F4. “Embora seja possível organizar a sala de aula em grupos de trabalho ou utilizar alguns instrumentos de pilotagem ou trabalho, o modelo só se completa quando adotado no seu todo, onde os diversos instrumentos se interligam.”</p>	3	
	1.1.9. Construção de circuitos de comunicação	<p>F4. “(...) os circuitos de comunicação são um dos conceitos nucleares [no MEM] (...)”</p> <p>F4. “(...) outro aspeto ligado à comunicação é a correspondência que se reveste de extrema importância pois potencia/motiva para a aprendizagem quer linguística, matemática ou metacognitiva”</p>	2	
	1.1.10. Cooperação e entajuda na construção de aprendizagens	<p>F4. “(...) é pela entajuda e respeito que a cooperação se torna eficaz.”</p> <p>F4. “(...) os alunos aprendem bem, por vezes até melhor, uns com os outros.”</p> <p>F4. “Os alunos aprendem por vezes melhor com um colega e cada criança pode desenvolver mais se tiver a ajuda cognitiva adequada. É aqui que entra também a importância das parcerias.”</p> <p>F4. “O apoio também pode ser prestado por um colega que esteja mais capaz nessa área (parcerias).”</p> <p>F4. “As crianças formam grupos primeiro pela amizade e só depois é que se vão apropriando dos interesses comuns.”</p>	6	

		F10. “(...) a realização de trabalhos/atividades em pequeno ou grande grupo permite aos alunos sentirem-se parte integrante do processo ensino/aprendizagem.”		
	1.1.11. Os alunos são atores da comunidade educativa	F4. “(...) os alunos têm de ter voz (...)” F4. “Cada criança tem de participar na construção da sua vida e na da comunidade.”	2	
1.2. Identificação de referências teóricas	1.2.1. Zona de desenvolvimento proximal	F4.” Vigotsky preconizava que o segredo é tirar vantagem das diferenças e apostar no potencial de cada aluno” F4. “Segundo Ramiro Marques, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consiste na «distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes».”	2	12
	1.2.2. Livre expressão	F4. “(...) defesa de um clima de «expressão livre» que remetemos a Freinet.”	1	
	1.2.3. Transversalidade curricular	F4. “Constatai isto [que as áreas de Português e Matemática estão interligadas] aquando da análise do texto da Inácia Santana e Júlia Soares, “Escrever para aprender matemática”(...)”	1	
	1.2.4. Desenvolvimento sociomoral	F4. “(...) o Conselho nas palavras de Filomena Serralha «proporciona o crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral a todos os alunos.»” F4. “Tal como também diria Sérgio Niza, o Conselho «... é uma instância não somente de partilha de poder, mas de exercício direto da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento moral (para a cooperação através da cooperação) e do desenvolvimento social e cívico.»”	2	
	1.2.5. Avaliação formativa	F4. “Cada vez mais a Avaliação formativa é preconizada como o comprova o Decreto Lei 17/2016 de 4 de abril.”	1	
	1.2.6. Temas geradores	F3. “Paulo Freire é um autor com um grande contributo na área do trabalho com adultos analfabetos. A sua obra fala-nos destes “Temas geradores”, assuntos do interesse dos alunos, que devem ser trazidos para a aula por eles, e a partir dos quais é possível desenvolver a ação educativa.”	1	
	1.2.7. Gestão cooperada	F3. “O trabalho em projetos é central para o Movimento pois, como nos diz Sérgio Niza: «A relação democrática de que falamos no MEM, pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo»” F10. “(...) «participação plena de cada criança na escola regular» (Sérgio Niza), de modo a que estas se sintam parte integrante de uma verdadeira comunidade de aprendizagem.”	2	
	1.2.8. Projetos	F3. “Já Dewey (1968) alertava os profissionais da educação para esta questão: Quanto mais insistimos sobre o seu valor educativo mais importante é compreendermos o que é um projecto, como surge no decurso da experiência e como funciona. Um autêntico projecto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno (p. 15).”	1	
	1.2.9. Alfabetização	F3. “O método de alfabetização utilizado foi um método global, baseado no que nos diz P.Freire, mas partindo também de alguma pesquisa, sobretudo recolha de informação oral, feita acerca da última experiência de Alfabetização em grande escala feita em Portugal (...)”	1	
1.3. Identificação de necessidades organizativas (cenário pedagógico)		F4. “A organização da sala de aula operacionaliza-se através de áreas de apoio geral e áreas de apoio específico.” F4. “(...) ao inscrever-me nesta ação de formação (...) tinha necessidade de compreender melhor a organização e gestão do trabalho no primeiro ano, para que pudesse aplicar na minha sala e contribuir para o sucesso dos meus alunos. F4. “Para a realização dos projetos é necessário um cenário de trabalho, ou seja um conjunto de recursos para poderem pesquisar informação para os mesmos. O suporte principal é a biblioteca de turma que pode contar com uma vasta diversidade de materiais (...)”	3	3
				Σ73

Na análise da Competência Prospetiva, inerente à reflexão para a ação, emergiram três categorias, tal como apresentamos na Tabela 5, nomeadamente: Identificação de Princípios/Postulados do MEM (58), Identificação de Referências Teóricas (12) e Identificação de Necessidades Organizativas (3).

Dentro da primeira categoria, surgiram como subcategorias: Trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos (4), Experiência efetiva dos alunos (3), Consciência do percurso da construção do conhecimento (4), Comunicação de processos e resultados (4), Organização cooperada (8), Sistema de monitorização do trabalho diferenciado (8), Organização democrática – Conselho de cooperação educativa (12), Processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana (3), Construção de circuitos de comunicação (2), Cooperação e entreajuda na construção de aprendizagens (6) e Os alunos são atores da comunidade educativa (2).

Na categoria Identificação de Referências Teóricas destacaram-se como subcategorias: Zona de desenvolvimento proximal (2), Livre expressão (1), Transversalidade curricular (1), Desenvolvimento sociomoral (2), Avaliação formativa (1), Temas geradores (1), Gestão cooperada (2), Projetos (1) e Alfabetização (1).

Na terceira categoria, as unidades de registo que se evidenciaram através da análise de conteúdo remetem para questões que se relacionam com a organização do cenário pedagógico.

A segunda mega categoria analisada, apresentada na Tabela 6, a Competência Interativa (6), associada à reflexão na ação, surgiu através de relatos dos formandos sobre questões decorridas na prática, onde se destacam os processos mobilizados para lhes dar resposta.

Tabela 6. Portfólios - Competência Interativa (reflexão na ação)

2ª Mega categoria: Competência interativa (reflexão na ação)				
Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
2.1. Ação Educativa		F4. “(...) um aluno que tem muitas dificuldades na leitura; aquando da leitura em coletivo ele fica bloqueado e não consegue falar, se estiver sozinho com um colega ou um professor, já vai lendo.” F10. “Um dia um aluno quis ir contar uma história. (...) Logo de seguida, houve outros alunos a pedir para contar histórias. Cheguei a acordo com eles que tentariam primeiro escrever a história e depois de a corrigirem comigo podiam então lê-la à turma. No dia seguinte, tinha uma aluna com uma história com quase três páginas A5. Mais uma vez, demorei um pouco a dar resposta à sua necessidade/vontade da aluna em corrigir o texto. Mas pode ser que ao dar exemplo aos colegas do trabalho feito, os motive para criarem textos autonomamente.”	6	6

		<p>F10. “Curioso que a primeira aluna a registar uma dificuldade [na grelha “Preciso de Ajuda”] foi uma das alunas com mais facilidade em apreender os conteúdos. Contudo, a verdade é que no espaço de uma semana, vários alunos registaram as suas dificuldades.”</p> <p>F10. “Pretendia organizar/estruturar previamente este momento para conseguir que os alunos tirassem o melhor proveito dele. No entanto, no dia 02/02/2016, à entrada depois do almoço, demoramos meia hora a tentar resolver conflitos ocorridos durante o recreio. Tão saturada de tantos problemas comportamentais ao longo do tempo, falei com os alunos sobre a realização de um “Diário de Turma”, tendo iniciado desde logo a sua realização. Expliquei que seria um espaço onde eles iriam registar tudo o que quisessem partilhar com a turma e que iria ter espaços para: “Gostamos”, “Fizemos”, “Não Gostamos” e “Propomos”, tendo sido esta a ordem escolhida pelos alunos. Desde logo, houve um aluno que perguntou quando é que eles poderiam ir escrever no “Diário de Turma”, sugerindo que se definissem regras. Começaram por fazer os seus registos através de desenhos mas quase todos quiseram “escrever”.”</p> <p>F10. “(...) o meu objetivo com o “Diário de Turma”/Conselho de Cooperação era a resolução de problemas comportamentais dos alunos. Contudo, foi curioso ver que os primeiros sítios onde os alunos escreveram foi no “Gostamos” e no “Propomos”. Tentei não interferir nos registos dos alunos mas como nenhum escrevia no “Fizemos”, talvez por não entenderem o que com isso se pretendia, fiz um pequeno registo nessa coluna.”</p> <p>F10. “Muitos dos alunos vêm ter comigo para falar mas quando digo para irem registar no “Diário de Turma” não o fazem. Muitas vezes fico com receio de não os ouvir pois preocupa-me que tenha acontecido algo grave no recreio e que, se não der importância, possa vir a ter problemas com os Encarregados de Educação.”</p>	
Σ6			

A terceira mega categoria, apresentada na Tabela 7, foi criada a partir dos relatos inerentes à reflexão sobre a ação, remete-nos pra a Competência Retrospetiva, onde se ressaltam as capacidades reflexivas *a posteriori* que poderão confluir numa alteração das práticas.

Esta mega categoria desdobrou-se em duas categorias, nomeadamente: Implementação do Modelo Pedagógico do MEM (54) e Opções Metodológicas (2).

No que se refere à Implementação do Modelo Pedagógico do MEM, nos portfólios os formandos refletiram sobre: Organização da sala de aula (5), Organização cooperada (6), Conselho de cooperação educativa (12), Trabalho de projeto (2), Trabalho participado pelo grupo (2), Tempo de estudo autónomo (10), Circuitos de comunicação (2), Aprendizagem cooperada (5), Instrumentos de pilotagem (7) e sobre Processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana (3).

Tabela 7. Portfólios - Competência Retrospectiva (reflexão sobre a ação)

3ª Mega categoria: Competência retrospectiva (reflexão sobre a ação)				
Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
3.1. Implementação do modelo pedagógico do MEM	3.1.1. Organização da sala de aula	<p>F3. “A sala estava anteriormente disposta em U (...).Foi encontrada a solução apresentada [em filas] após uma conversa com os alunos (...).Esta disposição da sala não permitia, por exemplo, que os alunos viessem facilmente ao quadro escrever ou que se movimentassem para ler alguma coisa de mais perto (durante a aula) em algum material que estivesse na parede.”</p> <p>F3, “(...) as paredes foram aproveitadas para expor materiais didáticos e trabalhos feitos durante as aulas.”</p> <p>F4. “(...) esta foi a primeira mudança que fiz na minha sala: o Canto do Português e o Canto da Matemática/Ciências.”</p> <p>F4. “Achei necessidade de dividir a minha sala em cantos porque estava muito desorganizada e não era uma boa orientação para as crianças.”</p> <p>F11. “(...) a minha sala de aula estava disposta em filas, com os alunos dispostos dois a dois ou individualmente nas mesas, sem grandes cartazes nas paredes. Passamos por uma fase divididos em dois grandes grupos, numa primeira fase divididos por mim e depois alterados por sugestões deles.”</p>	5	54
	3.1.2. Organização cooperada	<p>F3. “(...) [Os] alunos traziam para as primeiras aulas, não um assunto ou tema em particular, mas, sobretudo, a necessidade que tinham de saber ler, escrever, fazer pequenas operações ou saber trabalhar com o computador para a realização de determinada tarefa. Partindo destas necessidades trazidas e do estudo do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, organizei as sessões para responder às solicitações que os alunos traziam para a aula.”</p> <p>F4. “(...) tenho uma planificação semanal para mim, que depois divido pelos cinco dias da semana no plano semanal. A alteração que fiz a esse plano semanal foi a inclusão do Conselho, à sexta feira à tarde.”</p> <p>F4. “Na minha sala esta prática [cooperação] faz-se diariamente, quer na área do Português quer da Matemática, e são até os alunos que pedem para ajudar os outros.”</p> <p>F10. “Tudo o que tentei implementar, foi primeiro falado e combinado com os meus alunos, de modo a tentar que estes se sentissem parte integrante do processo.”</p> <p>F10. “(...) surgiu como proposta no Diário de Turma, (...) e começamos a fazer a distribuição de tarefas depois da interrupção letiva da Páscoa.”</p> <p>F10. “(...) já contemplo: diariamente, a planificação dos conteúdos a trabalhar nesse dia (...) [e] o balanço das atividades realizadas (...)”</p>	6	
	3.1.3. Conselho de Cooperação Educativa (CCE)	<p>F3. “(...) fiz uma tentativa de inserir o Diário de Turma da sala. Falei aos alunos da sua função e da possibilidade de fazermos o registo e uma pequena sessão semanal para discutirmos o que escreveríamos neste quadro. Nenhum aluno escreveu nada no Diário e a sessão semanal [de CCE] acabava por se realizar com a indicação de mais coisas que pretendiam saber acerca de um ou outro assunto tratado, uma carta que precisava de ser lida, alguma dúvida que havia no preenchimento de um documento... Acabei por abandonar a ideia do Diário (...)”.</p> <p>F4. “Implementei o Conselho, em círculo, para leitura do Diário de Turma e combinação de propostas/ compromissos. É um momento ainda muito guiado por mim porque não têm autonomia para o fazer sozinhos nem ao nível da escrita nem da resolução de conflitos.”</p> <p>F4. “Em relação ao Conselho descobri uns aspetos curiosos e muito relevantes, embora não pareçam. Um deles é que a disposição da sala não é ao acaso, deve ser circular, para permitir a todos encararem-se de frente. Outro aspeto curioso é a função de presidente e secretário pois esta não deve ser dada aos mais “expeditos” mas a todos rotativamente. Isto revela que a igualdade tem de imperar ou não faria sentido defendê-la e não a por em</p>	12	

	<p>prática ou só a por quando dá jeito.”</p> <p>F4. “(...) apercebi-me nesta formação que não fazia corretamente a leitura do Diário de turma pois lia-o pela ordem sequencial. Pelo contrário, seria mais correto começar pelo GOSTAMOS, depois o FIZEMOS, seguidamente o QUEREMOS e apenas no final o NÃO GOSTAMOS. Assim, estaríamos a elevar a auto-estima e preparar para a parte menos positiva.”</p> <p>F4. “(...) apercebi-me que ao ler e discutir o que foi escrito no Diário de Turma (Não gostei) estamos a gerir situações e sentimentos, a trabalhar de forma natural a Educação para a Cidadania, a construção ativa da mesma. Passei a utilizar o diário como o momento privilegiado desse trabalho em torno da cidadania.”</p> <p>F4. “Há alguns anos atrás tinha experimentado (...) o Conselho mas apenas na vertente de leitura do Diário de turma. No entanto, não me tinha apercebido do grande potencial do mesmo, da verdadeira Educação para a Cidadania.”</p> <p>F10. “(...) já contemplo (...)semanalmente, a realização do “Conselho de Cooperação”, onde se analisa o “Diário de Turma” e se dão sugestões de melhoria para os assunto abordados (...)”</p> <p>F10.”(...) tenho realizado o Conselho de Cooperação, não para planificação mas para análise do “Diário de Turma”, com o objetivo de tentar resolver os problemas comportamentais que a turma apresenta.”</p> <p>F10. Nas últimas semanas, houve poucos registos no “Fizemos” e no “Propomos”. Encontro três motivos para tal acontecer: serem os últimos assuntos abordados no Conselho de Cooperação, dificuldade em dar resposta ao registado pelos alunos em tempo útil e dificuldade em haver momentos suficientes para os alunos realizarem todos os registos que sentem necessidade. Esta última razão surgiu em Conselho de Cooperação, quando questionei a turma sobre o porquê de tal estar a acontecer.”</p> <p>F10. “Os Conselhos de Cooperação são ainda maioritariamente geridos por mim. Cada aluno vai lendo o que registou no diário, sendo o assunto discutido e de onde se retira uma sugestão de melhoria, para a turma no geral ou para um aluno em específico. Entretanto, já consta da ata do conselho a auto e heteroavaliação da realização das tarefas.”</p> <p>F10. “Pretendo que o Conselho comece a ser gerido pelos alunos que ficarem com a tarefa de “Chefe de Turma” e “Secretários”, isto para que os alunos experienciem o papel de mediador, com o objetivo de se tornarem cada vez mais responsáveis, autónomos, motivados e empenhados na realização das tarefas.”</p> <p>F10. “Tentarei, no próximo ano letivo, organizar a minha agenda semanal de forma a contemplar mais tempo para o Conselho de Cooperação.”</p>		
3.1.4. Trabalho de Projeto	<p>F10. “(...) não realizei ainda com este grupo este tipo de trabalho [projeto], pois sinto que eles iriam gastar o tempo em distrações, conversas e brincadeiras. Isto porque os alunos deste grupo estão, na sua maioria, constantemente a fazer observações inadequadas sobre o trabalho/postura dos colegas, estão constantemente distraídos a conversar e/ou a brincar com o material escolar que tenham à sua frente (lápiz, borracha, afia, etc.) e não manifestam vontade em realizar atividades para as quais seja necessário pensar e/ou ter mais trabalho.”</p> <p>F10. “Pretendo que, no próximo ano letivo, pelo menos alguns conteúdos da área de Estudo do Meio sejam trabalhados através de trabalho em projetos. Talvez comece por realizar pequenos trabalhos de grupo, onde haja bastante orientação na realização dos trabalhos, para primeiro tentar que os alunos definam as regras para a realização de trabalhos em projeto, de modo a que percebam a sua importância e as interiorizem efetivamente. Depois partir então para a realização de projetos de pesquisa/estudo/investigação, projetos de experimentação e projetos de intervenção.”</p>	2	
3.1.5. Trabalho Comparticipado pelo Grupo	<p>F4. “(...) costumo perguntar-lhes como resolveram uma situação problemática [peço-lhes para explicarem] a mesma aos colegas, em grande grupo, utilizando desenhos, palavras ou o que necessitarem.”</p>	2	

		F4. “(...) trabalho os diferentes tipos de texto e motivo os alunos a fazer trabalhos, a construir desafios e responder a outros feitos por crianças da sua idade.”		
	3.1.6. Tempo de Estudo Autônomo	<p>F3. “(...) o tempo de estudo autônomo com estes alunos não foi organizado nem pensado de forma muito estruturada. Aquilo que era feito neste domínio partia de uma iniciativa individual dos alunos e do seu maior ou menor tempo em casa para dedicarem a esta aprendizagem.”</p> <p>F4. Não fiz ainda nada neste sentido [TEA] (...) O receio que me impediu de pôr este momento em prática prende-se com o estar sozinha com vinte alunos e ter medo de não conseguir fazer funcionar esta dinâmica. Penso que com a ajuda de um professor de apoio poderia ser mais fácil.</p> <p>F10. “(...) já contemplo (...) semanalmente, um tempo de estudo (trabalho) autônomo”.</p> <p>F10. “Tenho tentado disponibilizar uma manhã por semana (manhã em que a professora do Apoio Educativo está na sala) para TEA. (...)”</p> <p>F10. “(...) as atividades de TEA têm sido direcionadas para a área de Português. Isto porque vários alunos estão com dificuldade em desenvolver a capacidade de leitura/escrita, capacidade essa que é transversal a todas as outras áreas.”</p> <p>F10. “O TEA começou por ser organizado da seguinte forma: indicação de uma ficha de trabalho que todos teriam que fazer, relacionada com os últimos conteúdos trabalhados, - disponibilização de várias fichas de trabalho relacionadas com os diversos conteúdos já trabalhados, onde cada aluno escolhia os conteúdos onde sentia mais dificuldade.”</p> <p>F10. “Os alunos mostraram-se recetivos a este tipo de atividade (...) contudo, uma vez que ainda não disponibilizei a correção das fichas (não sendo um verdadeiro TEA) alguns alunos faziam várias fichas mas sem o devido cuidado/atenção.”</p> <p>F10. “Considero ser importante ter ficheiro autocorretivos, pois, sem isso, a minha ajuda é constantemente solicitada por muitos dos alunos, não me permitindo ter disponibilidade para dar apoio individualizado aos alunos que disso necessitem.”</p> <p>F10. “Posteriormente, para tentar ir ao encontro das verdadeiras dificuldades dos alunos, criei a grelha “Preciso de Ajuda.”</p>	10	
	3.1.7. Circuitos de Comunicação	<p>F4. “[promovi] a apresentação de produções (de forma básica com duas ou três frases e respetiva ilustração) depois de apresentado o texto à turma ouvem-se os comentários dos colegas e perguntas sobre o texto lido.”</p> <p>F4. “A partilha com os outros dá motivação para trabalhar e melhorar.”</p>	2	
	3.1.8. Aprendizagem cooperada	<p>F3. “A entreaajuda entrava aqui, não de forma pensada e estruturada, mas também pela necessidade que os alunos demonstravam de auxiliar colegas que tinham, por exemplo, mais dificuldades na expressão do português, na organização do trabalho a desenvolver na aula, etc.”</p> <p>F3. “(...) teríamos ganho com a estruturação deste tempo [TEA], com a formação de grupos de trabalho.”</p> <p>F4. “Percebem que alguns colegas ainda não acabaram o trabalho porque têm mais dificuldades a ler, interpretar ou no cálculo e em pares essa dificuldade resolve-se mais rápido, até porque sabem que a professora não consegue ajudar todos ao mesmo tempo.”</p> <p>F4. “(...) comprovei na minha prática, (...) que os alunos no trabalho em pequenos grupos têm menos ansiedade e maior motivação individual.”</p> <p>F10. “Uma parte do momento do TEA, os alunos trabalhavam a pares, no sentido de se ajudarem a ultrapassar dificuldades.”</p>	5	
	3.1.9. Instrumentos de pilotagem	<p>F3. “(...)ao fazer o Plano do dia (...) os alunos estão sempre a ver o que já fizemos, o que ainda falta e sirvo-me disso para os motivar a trabalhar com mais empenho.”</p> <p>F4. “(...) comecei a utilizar o mapa de presenças e mapa do tempo porque percebi que não eram perda de tempo, são um material do seu quotidiano, que lhes diz respeito e com os quais se pode trabalhar a matemática e o Estudo do Meio.”</p>	7	

		<p>F4. “Ao longo do meu percurso, fui implementando outros aspetos (mapa de presenças, tempo, tarefas, trabalho de texto coletivo e Conselho de Cooperação) porém de forma incompleta, não experimentando todas as suas potencialidades pois a falta de apoio de um colega na escola e a insegurança têm falado mais alto.”</p> <p>F4. “Neste momento o meu Agrupamento pede mais instrumentos de Avaliação Formativa mas onde os alunos tomem conhecimento e isso fique registado. Pois, ao preencher as listas de verificação, ao pintar, os alunos fazem-no claramente.”</p> <p>F10 “(...) mudei os registos da avaliação diária para um local onde todas as grelhas estejam acessíveis aos alunos para que possam ser eles a preenchê-las sozinhos.”</p> <p>F10. “(...) começou a existir um espaço para o “Diário de Turma” (...) Passou também a haver um espaço no quadro de caneta onde se realiza o “Plano Diário”; a grelha “Preciso de Ajuda”, onde os alunos escrevem em que conteúdos sentem dificuldades, e também listas de verificação para Português, Matemática e Estudo do Meio, onde se vão registando os conteúdos trabalhados e onde os alunos registam se já adquiriram os conteúdos.”</p> <p>F10. “(...) As listas de verificação que utilizo de momento, ainda são listas muito simples, onde aparecem colunas com todos os alunos da turma e linhas em branco, onde se vão registando os conteúdos abordados e pintadas as células de cada aluno que já apreenderam os conteúdos.”</p>		
	3.1.10. Processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana	<p>F3. “As competências matemáticas, a desenvolver no Programa, foram trabalhadas com estes alunos em ligação à necessidade real que estes expressavam de possuir estas competências. Assim para trabalhar as quatro operações matemáticas, contabilizamos, por exemplo, a soma dos ordenados e das reformas para descobrir o rendimento mensal de uma família, quanto lhes sobraria após o pagamento da renda de casa, que valor mensal poderiam poupar, etc.”</p> <p>F3 “O estudo dos calendários, da leitura das horas e da leitura dos mapas dos transportes foram também atividades realizadas, muito importantes e participadas.”</p> <p>F3 “(...) fizemos já duas visitas, uma ao Museu de Arte Antiga e outra à zona da Baixa-Chiado e à Biblioteca Camões. Estas visitas foram, para mim, uma revelação da eficácia do Método Global utilizado, uma vez que, grande parte dos alunos, mesmo os que tinham mais dificuldade, conseguiram ler o nome das ruas, as placas das lojas, os números das portas, etc.”</p>	3	
3.2. Opções metodológicas		<p>F3. “A diferenciação das atividades desenvolvidas de acordo com cada um dos alunos foi surgindo ao longo das sessões em alguns momentos. Esta diferenciação não foi feita de forma pensada mas por necessidade de trabalhar com alunos que estavam a níveis diferentes na sua apropriação do processo de leitura e de escrita.”</p> <p>F3. “Devido ao meu desconhecimento sobre a gestão cooperada do currículo, às condições físicas da sala anterior e a algumas concepções que ainda persistem (em mim, nos alunos e nos responsáveis do IEPF por esta formação), a sequência das atividades desenvolvidas, embora partindo dos interesses manifestados pelos alunos, foi feita essencialmente por mim própria.”</p>	2	2
				Σ56

As categorias de análise inerentes às Atitudes Reflexivas, apresentadas na Tabela 8, são as propostas por John Dewey (1989), que define que um professor reflexivo deverá ter Mentalidade Aberta (11), Responsabilidade (5) e ainda Entusiasmo (15).

Tabela 8. Portfólios - Atitudes Reflexivas

4ª Mega categoria: Atitudes reflexivas				
Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
4.1.Mentalidade Aberta		<p>F3. “As situações que presenciei na turma do 3ºano a que dei apoio [que trabalhava com o modelo do MEM], mereceram, desde logo, a minha atenção e curiosidade sobre o que seria esta forma divergente de organizar/ explorar o espaço da sala de aula e de gerir as atividades realizadas durante o dia.”</p> <p>F3. “Penso que é necessário construir um caminho diferente deste. O estudo, a leitura, a partilha de experiências e práticas é importante para melhorarmos o nosso trabalho como professores e educadores.”</p> <p>F4. “ É minha convicção também que a escola precisa de mudança (...)”</p> <p>F4. “(...) tudo me parecia difícil de aplicar mas, na realidade subestimei-os [aos alunos] e eles até foram respondendo muito bem.”</p> <p>F4. “Mas olhando sobre a prática: Terá o professor liberdade total para por em prática a ecopedagogia que tanto se reclama?”</p> <p>F10 “(...)Foi o ter consciência disto [tipologia das atividades decidida, maioritariamente pela professora] e sentir que os alunos têm um papel pouco participativo no seu processo ensino/aprendizagem que me fez “procurar” novas estratégias/metodologias.”</p> <p>F10. “Com turmas de 1º ano, nunca pensei que pudesse ter momentos de produção livre de textos, para posterior apresentação. No entanto, com o decorrer da formação e ao verificar a evolução da escrita dos alunos na utilização do “Diário de Turma”, mudei de opinião.”</p> <p>F10. “No entanto, ainda tenho um longo caminho a percorrer até compreender a base e a dinâmica de todos os módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica do MEM, de modo a podê-los implementar de forma a que todos os alunos atinjam todos os objetivos que é suposto. Para isso, será necessária uma grande disponibilidade da minha parte, para conhecer melhor o modelo, para organizar/planificar as atividades e construir materiais que permitam trabalhar com o modelo do MEM.”</p> <p>F10.” Contudo, em todos os outros módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica do MEM que fui implementando, todos os alunos manifestaram no início uma grande vontade, euforia, na sua realização. Mas, com o passar do tempo essa vontade foi diminuindo. Terá a ver com a disponibilidade/interesse dos alunos? Não estarei a dar a devida importância aos diferentes momentos? Estarei a gerir mal o tempo para a realização das diferentes atividades?”</p> <p>F11. “Os desafios colocados durante a oficina foram distintos. por um lado o desafio de um novo conceito de “ser professor” e por outro um modelo diferente de organização e desenvolvimento deste grande processo que é aprender”</p> <p>F11. “Esta formação permitiu-me refletir sobre diferentes formas de abordar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, tendo por base uma forte componente colaborativa (...) tão necessária na minha turma, com pessoas/colegas que já percorreram algum deste caminho.”</p>	11	
4.2. Responsabilidade		<p>F3. “Penso que, com o estudo dos princípios do MEM, com um maior conhecimento e partilha de práticas com outros colegas, o meu trabalho com estes alunos poderia ser melhorado, em particular a gestão das atividades diárias e a realização de projetos/ trabalho autônomos a pares ou em pequenos grupos.”</p> <p>F4. “Também não o fazia da forma mais correta ao nível da disposição da sala porque os alunos não estavam em círculo. Corrigi este erro, este ano, quando implementei com os meus alunos de primeiro ano.”</p> <p>F4. “Ainda não investi nos instrumentos de pilotagem de avaliação de aprendizagens (planificação), no registo de produções e</p>	5	

		<p>ficheiros bem como os momentos de TEA e implementação do PIT. Brevemente, ainda neste terceiro período, vou levar ficheiros de Português e Matemática e tentar implementar.”</p> <p>F4. “Ao finalizar esta oficina concluo que adoptar o modelo pedagógico do MEM só é possível quando o professor se compromete e acredita na metodologia pedagógica.</p> <p>F10. “Sinto dificuldade em disponibilizar as fichas adequadas a todas as dificuldades apresentadas, no tempo desejado pelos alunos. Espero que isso não desmotive os alunos para este tipo de atividade. Teremos que organizar e planificar o TEA de modo a que seja entendido quanto tempo demorará e como será dada a resposta às dificuldades.”</p>		
4.3. Entusiasmo		<p>F3. “Saindo mais rica desta aprendizagem, espero ter oportunidade de continuar a participar na vida deste Movimento, a partilhar e a melhorar as minhas práticas.”</p> <p>F3. “(...) pretendo vir a utilizar [Listas de verificação] para tentar envolver os meus alunos na aprendizagem, (...) poderá ser vantajoso.”</p> <p>F4. “No final desta formação estou muito feliz porque consegui aprender melhor a organização e gestão do trabalho no primeiro ano,”</p> <p>F4. “Numa fase posterior, gostaria de implementar o TEA, pois concordo com o MEM que não temos de fazer todos tudo igual nem tudo ao mesmo tempo e que ajudaria os alunos a não repetir muitos exercícios do que já dominam e a praticar aqueles de que necessitam.”</p> <p>F10. “(...)fui ouvindo algumas experiências e fiquei curiosa em conhecer este modelo para tentar perceber em que medida me pode ajudar a ser mais para os meus alunos, no sentido de estes serem mais na sociedade.”</p> <p>F10. (...) Através da partilha de experiências e da apropriação de uma metodologia de trabalho mais significativa para os alunos e para mim própria (...).”</p> <p>F10. “(...) pretendo que esta [a biblioteca] seja organizada, com a participação dos alunos, por temas. Isto para que possam ser consultados para a realização de trabalhos em projetos e para responsabilizar os alunos na manutenção da organização da biblioteca.”</p> <p>F10. “Pretendo ainda começar a disponibilizar ficheiros auto corretivos ainda este ano letivo, para os alunos realizarem trabalho autónomo.”</p> <p>F10. “(...) irei introduzir a utilização dos Planos Individuais de Trabalho (PIT), como instrumento regulador do trabalho autónomo, no próximo ano letivo.”</p> <p>F10. “(...) no próximo ano letivo, pretendo organizar o material de desgaste de uma forma cooperada.”</p> <p>F10. “Apesar de ainda não sentir segurança para implementar todos os módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica do MEM, pretendo, no próximo ano letivo, apresentar logo no início do ano letivo as listas de verificação do 2º ano e decidir com os alunos a sua utilização/preenchimento.”</p> <p>F10 “Quero também introduzir momentos (pelo menos quinzenais) para produção de textos e apresentação dessas produções, cálculo mental, trabalho em projeto e tempos de estudo autónomo, utilizando PIT’s.”</p> <p>F10. “Pretendo ler mais documentação sobre este módulo [trabalho participado com a turma] para aos poucos ir introduzindo alterações na minha metodologia, indo ao encontro da realização de um trabalho mais participado com a turma, ou pelo menos realizá-lo de uma forma mais organizada/planeada.”</p> <p>F10 “(...) gostaria [de implementar o TEA] porque tenho uma grande vontade de ganhar tempo para me sentar ao lado dos meus alunos e perceber as suas dificuldades, fazê-los avançar.”</p> <p>F11. “Como grande expectativa inicial, esperava sentir-me desafiada a alterar/melhorar a minha prática pedagógica.”</p>	15	
				Σ31

A análise dos portfólios dos formandos incidiu ainda nas Concepções sobre a Identidade Profissional, que se apresenta na Tabela 9, emergindo como categorias nesta análise: Autoconceito Profissional (28), bem como a identificação de Práticas Pedagógicas Tradicionais (5).

Subjacente à categoria do Autoconceito Profissional definiram as subcategorias: Funções do professor (4), Ação educativa (13), Identificação com o MEM (4), Formação profissional (3), Profissionalidade (2) e O papel dos alunos (2). Quanto às concepções sobre Práticas Pedagógicas Tradicionais, distinguiram-se as subcategorias: Professores (2), Alunos (1) e Ação educativa (2).

Tabela 9. Portfólios - Concepções sobre Identidade Profissional

Concepções sobre Identidade Profissional				
Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	FR UR	ΣFR UR
1. Autoconceito profissional	1.1. Funções do professor	F4. “(...) [o professor assume] função de moderador, observador (...)” F4. “(...) o professor tem que fazer trabalho diferenciado.” F4. “(...) o professor apoia rotativamente os alunos nas suas dificuldades (...)” F4. “(...) o papel do professor não é ser devedor de conhecimento”	4	28
	1.2. Ação educativa	F3. “(...) o trabalho de alguns conceitos matemáticos que constam do Programa que tinha com estes alunos, só fariam sentido para eles se fossem trabalhados partindo de situações práticas (...)” F4. “(...) sempre usei misturas de métodos (...)” F4. “Não considero que me enquadrasse totalmente nesta perspetiva tradicional porque sempre considerei que tudo o que é de extremos não funciona (...)” F4. “O mais correto, na minha óptica, seria cada professor, consoante o seu grupo, elaborar as fichas de avaliação sumativas segundo o que acha mais correto avaliar, cumprindo a planificação pela qual se rege (...)” F10. “Sempre tentei que o meu método de ensino tivesse momentos de análise de uma questão/situação em conjunto com toda a turma, (...) realização de exercícios individualmente ou a pares e por fim correção conjunta dos exercícios realizados e debate das várias estratégias e/ou erros encontrados.” F10. “(...) o meu horário era definido pelas horas distribuídas às áreas curriculares do 1º Ciclo (...)” F10. “(...) a tipologia das atividades realizadas iam sendo decididas (a maioria por mim) conforme as necessidades que iam surgindo.” F10. “Sempre tive uma prática em que muitos dos conteúdos são abordados através de diálogos em grande grupo, onde os alunos vão sendo questionados e/ou confrontados com situações específicas e onde se vão analisando e discutindo as várias opiniões dadas pelos alunos, no sentido de se descobrirem regularidades, regras, estratégias, etc.” F10. “Sempre considerei que o trabalho em projeto é uma metodologia onde os alunos desenvolvem diversas capacidades, relacionadas com as várias áreas curriculares e até a nível de socialização.” F10. “Sempre disponibilizei momentos para discussão de assuntos, principalmente comportamentais. No entanto, não havia um momento específico para tal. Os assuntos eram tratados à medida que iam surgindo.”	13	

		<p>F10.” Apesar de muitas vezes pedir a opinião/sugestão dos alunos, sinto que ainda controlo muito as decisões tomadas, tanto a nível do Conselho de Cooperação como de estratégias, grelhas de registo, organização, etc. “</p> <p>F10. “Considero que a minha prática pedagógica me faz sentir alguns constrangimentos/dificuldades em conseguir momentos para implementar os vários módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica do MEM, mas não sinto ainda segurança para mudar todas as estratégias.“</p> <p>F10. “(...) com a pressão em cumprir os programas/metasp curriculares (que considero demasiado extensos e desadequados à faixa etária em questão) tem-me sido difícil que todos os alunos consigam ir registar nas diversas grelhas as suas necessidades/opiniões.”</p>		
	1.3. Identificação com o MEM	<p>F3. “Comecei, desde essa altura, a frequentar os Sábados Pedagógicos, a participar em algumas iniciativas e, mais recentemente, no Congresso do MEM. Tenho saído mais rica de todas as iniciativas do MEM em que participei até agora.”</p> <p>F4. “(...) e é o mais possível próximo desta aprendizagem [modelo do MEM] que eu queria trilhar o meu caminho no ensino, consciente de que estou a formar os cidadãos de hoje e dos tempos futuros.“</p> <p>F10. “(...), ao longo do relatório irei fazer uma abordagem ao que tem sido a minha prática pedagógica, ao que já tentei implementar do modelo pedagógico do MEM e ao que pretendo tentar implementar futuramente.”</p> <p>F10. “(...) é um modelo com o qual me identifico, pois permite que os alunos desenvolvam autonomia, responsabilidade, capacidade de manipulação de conteúdos, relações sociais e de interajuda.</p>	4	
	1.4. Formação profissional	<p>F3. “Considero que, trabalhando com pessoas, e em particular com idades precoces, necessitamos de uma formação científica sólida que nos capacite para uma prática pedagógica fundamentada e eficaz, que desenvolva as capacidades humanas e proporcione momentos enriquecedores e de bem-estar dentro da escola.“</p> <p>F3. “Os professores e educadores, por trabalharem currículos que o senso comum vê como “simples” e “básicos”, têm uma longa história de formação reduzida ao mínimo, (...) [sendo] muito recente a exigência de formação académica superior para Professores do 1ºCiclo e Educadores de Infância.”</p> <p>F3. “Esta formação fez-me refletir sobre a minha prática, ouvir outros colegas, ler e estudar textos fundamentais para o MEM.“</p>	3	
	1.5. Profissionalidade	<p>F4. “(...) a escola de hoje tem de responder às necessidades de todos os alunos (...).“</p> <p>F10. “(...) na profissão de professor, nos dias de hoje, existe uma grande carga burocrática, o que já ocupa muito do nosso tempo pessoal.”</p> <p>F11.” Após este percurso, consciencializei-me plenamente que a profissionalidade de um professor, requer uma aprendizagem permanente e coletiva, no sentido de partilhada e colaborativa de novos saberes e em movimento num contexto de reprofissionalização constante.”</p>	2	
	1.6. O papel dos alunos	<p>F4. “(...) sempre considerei que nem o professor deve ser a figura única de saber e poder nem deve dar total poder aos alunos e ficar receoso de perder o controlo. “</p> <p>F10. “(...) alguns alunos participam mais no seu processo ensino/aprendizagem e realizam as atividades com interesse e empenho. No entanto, muitos deles não mudaram a sua postura perante a escola.“</p>	2	
2. Práticas Pedagógicas Tradicionais	2.1. Professores	<p>F4. [a moderação/observação da aprendizagem] pode provocar alguma ansiedade no professor tradicional.”</p> <p>F4. “[no modelo transmissivo] a expressão é dada praticamente ao professor (...).”</p>	2	5
	2.2. Alunos	<p>F4. “A escola até agora tem negado à criança o direito de se expressar, de se organizar, de construir o saber pois geralmente o professor apresenta o conceito e os alunos aplicam-no, até por repetição, e os alunos não são ouvidos para poderem dar a sua opinião, fazer propostas ou sugestões de qualquer assunto da vida da escola.”</p>	1	

	2.3. Ação educativa	F3. “Em Portugal, só a partir do período democrático, se terminou com a figura dos chamados “Regentes Escolares” que, durante décadas a fio, comandaram as escolas primárias, assumindo o papel de professores, sem qualquer formação científica, munidos do tenebroso “Livro único” e de uma disciplina férrea para a preparação do Exame da Quarta Classe.” F4. “(...) os Agrupamentos têm ainda muita rigidez em relação à parte pedagógica: uso de manuais, testes iguais para todos, (...) o que dificulta muito o trabalho.”	2	
				Σ33

2.3. Os documentos da oficina de formação

No que se refere aos documentos da oficina de formação, numa primeira etapa, propusemo-nos analisar os documentos orientadores das dinâmicas despoletadas, tentando interpretar a forma como os mesmos favoreceram a criação de circuitos de comunicação reflexiva entre os diferentes intervenientes.

Na primeira sessão de formação, após se proceder à apresentação dos intervenientes da oficina (formadoras, formandos e do investigador deste estudo), foram apresentados os critérios de avaliação da ação (referencial da escala de avaliação, carga horária, acreditação e parâmetros de avaliação), bem como definida a calendarização das sessões, de forma concertada e consensual entre todos os intervenientes.

As formadoras clarificaram sobre os instrumentos a utilizar ao longo da oficina, tendo sido disponibilizados, numa plataforma online, todos os textos de apoio, bem como os de leitura complementar, que suportaram teoricamente as dinâmicas desenvolvidas. Estes textos, organizados em pastas em função das sessões a desenvolver, aglutinaram-se em torno dos seguintes temas: 1º organização da sala de aula; 2º desenvolvimento da ação educativa; 3º trabalho participado com a turma – português; 4º trabalho participado com a turma – matemática; 5º tempo de trabalho autónomo; 6º trabalho em projetos; 7º conselho de cooperação educativa; 8º princípios estratégicos da intervenção educativa.

Na plataforma online foram ainda disponibilizados os registos tipo a preencher, nomeadamente: ficha para contactos, ficha de recolha de expectativas e necessidades para a formação, ficha de avaliação final da ação de formação, e ainda uma ficha orientadora para os registos das leituras.

São estes os registos, à exceção dos dados de contactos dos formandos, que nos propomos a analisar de seguida.

2.3.1. Fichas de Recolha de Expectativas e Necessidades para a Formação

Dos onze formandos que acompanharam a formação, dez preencheram a Ficha de Recolha de Expectativas e Necessidades, que se organiza em três campos, nomeadamente “O que espera obter nesta ação de formação?”; “Necessidades sentidas no domínio científico-didático” e “Necessidades sentidas no domínio dos módulos de atividade que integram o modelo pedagógico do MEM”. Os documentos foram analisados e, registando-se as coocorrências, sistematizadas em número de frequência, geraram-se as categorias de análise que de seguida apresentamos.

No que se refere ao primeiro campo, surgiram como categorias para as expectativas apresentadas pelos formandos, tal como surge na Tabela 10: a Aprendizagem do Modelo Pedagógico (10), a Partilha de Experiências (5), a Reflexão sobre a Prática (3), a Perspetiva de Melhoria (5) e a Motivação dos Alunos (1).

A Aprendizagem do Modelo Pedagógico subdividida na aprendizagem dos princípios e fundamentos (4); dos instrumentos/materiais (2); e de estratégias/dinâmicas (4), foi o aspeto mais salientado pelos formandos como expectativa para a formação.

De seguida, a Perspetiva de Melhoria, tanto das Práticas profissionais (3) como do desempenho dos Alunos (2) foi outro aspeto salientado.

A Partilha de Experiências (5), consubstanciada no relato de práticas e a Reflexão sobre a Prática (3) são duas categorias que facilmente se poderiam fundir, na medida em que se complementam em termos conceptuais. Ao partilharmos estamos a refletir e ao refletir, de forma cooperada, como a formação prevê, estaremos a partilhar as nossas práticas.

Por fim, um dos formandos indicou como expectativa a Motivação dos Alunos (1).

Tabela 10. Ficha de Recolha de Expectativas - O que espera obter nesta ação de formação?

O que espera obter nesta ação de formação?				
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	FR UR	ΣFR UR
1. Aprendizagem do Modelo Pedagógico	1.1. Aprendizagem dos princípios e fundamentos	F2. “Aprendizagem/apropriação do modelo pedagógico” F3. “Sugestões de leitura (artigos/ textos/ obras...) que ajudem a conhecer a história do MEM, a sua forma de organização, objetivos, etc.” F4. “Relembrar algumas noções de metodologia da Escola Moderna e aprender sobre a gestão de trabalho de sala de aula.” F11. “(...) apropriação de uma metodologia de trabalho mais significativa para os alunos e para mim própria.”	4	10
	1.2. Aprendizagem dos instrumentos/materiais	F2. “Compreender os materiais de sala de aula” F3. “[Apropriação de] Instrumentos para enriquecer/ melhorar a minha prática”	2	

	1.3. Aprendizagem de estratégias/dinâmicas	F2. “Estratégias para colocar em prática as novas aprendizagens.” F5. “Com esta ação de formação espero aprender algumas estratégias para que a vida escolar dos meus alunos se torne mais aliciante.” F7. “Com esta formação espero adquirir estratégias a utilizar no dia-a-dia, em contexto de sala de aula, a nível de aprendizagem dos alunos e do comportamento.” F9. “Nesta ação de formação espero obter estratégias práticas de aplicação do método pedagógico do MEM em sala de aula.”	4	
2. Partilha de Experiências		F3. “Partilha de relatos de práticas pedagógicas dos colegas” F3. “Conhecimento de experiências diferentes onde foram aplicados os princípios do MEM” F6. “Espero que esta ação de formação seja um momento de partilha de vivências entre profissionais que trabalham de acordo com o Movimento Escola Moderna. Para mim, que estou a iniciar o meu percurso profissional e o meu contacto prático com o MEM, será importante conhecer um pouco da prática de profissionais mais experientes.” F8. “Partilha de experiências.” F11. “(...) partilha de experiências.”	5	5
3. Reflexão sobre a Prática		F8. “Diálogo e reflexão sobre a minha prática e confronto desta com o modelo do movimento da escola moderna. F11. “Refletir sobre diferentes formas de abordar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, com pessoas que já percorreram um pouco deste caminho.” F11. “Questionar (...) a minha prática de todos os dias.”	3	3
4. Perspetiva de Melhoria	4.1. Melhoria da prática profissional	F3. “(...) enriquecer/melhorar a minha prática; F8. “(...) melhoria na minha prática.” F11. “Espero sentir-me desafiada a alterar/melhorar a minha prática pedagógica.”	3	5
	4.2. Melhoria do desempenho dos alunos	F5. “Tentar obter estratégias para melhorar o desempenho dos meus alunos, especialmente em trabalho de texto e em estudo autónomo, este último para mim o mais desafiante, pois perceber o mecanismo deixa-me um pouco angustiada.” F10. “(...) para que estes [alunos] sejam mais empenhados/ativos no seu percurso escolar.”	2	
5. Motivação dos Alunos		F10. “Estratégias/atividades que ajudem a alterar a minha prática pedagógica de modo a conseguir motivar mais os meus alunos para as aprendizagens.”	1	1
				Σ24

No segundo campo do documento, os formandos identificaram as suas necessidades no domínio científico e didático, emergindo as seguintes categorias: Prática Pedagógica (10); Didática da Leitura e da Escrita (4); Alunos (3) e Gestão de Conflitos (2), tal como apresentamos na Tabela 11.

Na Prática Pedagógica, os formandos identificam como maiores fragilidades os aspetos inerentes à gestão e Organização do trabalho pedagógico (5); a Gestão e organização dos materiais/instrumentos (2); o Desenvolvimento do trabalho de projeto (2) e ainda do Tempo de estudo autónomo (1).

Relativamente à Didática da Leitura e da Escrita são realçadas necessidade ao nível da Iniciação desta aprendizagem (2) bem como do trabalho de texto (2).

Tabela 11. Ficha de Recolha de Expectativas - Necessidades sentidas no domínio científico didático

Necessidades sentidas no domínio científico-didático					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	FR UR	ΣFR UR	
1. Didática da leitura e escrita	1.1. Iniciação à leitura e escrita	F6. "(...) iniciação à leitura e à escrita." F8. "Iniciação à leitura e escrita."	2	4	
	1.2. Trabalho de texto	F5. "Necessidade em ajudar os meus alunos a melhorar [o] trabalho de texto" F11. "Principalmente na área de português, mais especificamente na produção de textos."	2		
2. Gestão de conflitos		F5. "Necessidade em ajudar os meus alunos a melhorar na gestão de conflitos na sala" F10. "Estratégias para minimizar os comportamentos incorretos nos vários espaços escolares."	2	2	
3. Prática Pedagógica	3.1. Gestão e organização do trabalho pedagógico	F2. "Gestão de tarefas em sala de aula" F3. "Durante a minha formação inicial aprofundei pouco o conhecimento de práticas pedagógicas diferentes das que se veem na maior parte das escolas do 1ºCiclo." F4. "Organização do trabalho individual no 1º ano" F9. "(...) gerir os dois anos de escolaridade, assim como de promover aprendizagens ativas e significativas em conteúdos de cariz mais abstrato." F10. "Estratégias para trabalhar as competências e os conteúdos das várias áreas, de forma a que os alunos se empenhem mais nas atividades."	5	10	
		3.2. Gestão e organização dos materiais/instrumentos	F2. "Mobilizar os instrumentos de trabalho" F3. "Sinto a falta de ter mais instrumentos/ conhecimento científico que ajude à minha prática,"		2
		3.3. Tempo de Estudo Autónomo	F2. "Colocar em prática os momentos de TEA, de forma assertiva."		1
		3.4. Trabalho em projeto	F2. "Colocar em prática os momentos de TP, de forma assertiva." F5. "Necessidade em ajudar os meus alunos a melhorar Projetos (como dinamizar e orientar)."		2
4. Alunos	4.1. Sucesso	F7. "Melhorar o sucesso dos alunos."	1	3	
	4.2. Autonomia	F7. "Proporcionar aos alunos mais autonomia nas aprendizagens."	1		
	4.3. Cooperação	F7. "Estabelecer uma maior cooperação entre os alunos."	1		
				Σ 19	

No terceiro campo do documento, as necessidades no domínio dos módulos que integram o modelo pedagógico do MEM apresentadas pelos formandos foram organizadas de acordo com as seguintes categorias, tal como se apresenta na Tabela 12: Trabalho de Projeto (4), Tempo de Estudo Autónomo (7), Trabalho de Texto (2), Conselho de Cooperação Educativa (2), Apresentação de Produções (1), Organização do Trabalho Pedagógico (3) e Gestão de Conflitos (1).

Tabela 12. Ficha de Recolha de Expectativas - Necessidades no domínio dos módulos de atividade que integram o modelo pedagógico do MEM

Necessidades sentidas no domínio dos módulos de atividade que integram o modelo pedagógico do MEM				
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	FR UR	ΣFR UR
1. Trabalho de projeto		F2. "Sobretudo nos momentos de trabalho em projecto, organização e estruturação do trabalho dos diferentes grupos (estrutura/organização)."	4	4

		F5. “Projetos.” F6. “O trabalho de projeto.” F9. “Estruturação e apoio em momentos de realização de projetos.”		
2. Tempo de Estudo Autônomo	2.1. Implementação do PIT	F6. A implementação do PIT (individual). F8. “(...) gestão do PIT.” F9. “Implementação do PIT”	3	7
	2.2. Gestão do TEA	F2. “Gestão dos momentos de apoio do professor a aluno, no TEA.” F5. “No tempo de estudo autônomo” F8. “Dinamização do Tempo de Estudo Autônomo” F11. “Trabalho de estudo autônomo”	4	
3. Trabalho de texto		F5. “No Trabalho de texto coletivo” F11. “Produção de textos”	2	2
4. Conselho de Cooperação Educativa		F5. “Conselho de Cooperação - diário de turma” F11. “Conselho de turma”	2	2
5. Apresentação de produções		F5. “Na apresentação de produções”	1	1
6. Organização do Trabalho Pedagógico		F4. “(...) organização do trabalho individual no 1º ano” F10. “Estratégias para trabalhar as competências e os conteúdos das várias áreas, de forma a que os alunos se empenhem mais nas atividades.” F7. Conhecer as práticas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.	3	3
7. Gestão de conflitos		F10. “Estratégias para minimizar os comportamentos incorretos nos vários espaços escolares.”	1	1
				Σ 20

2.3.2. Fichas de leituras dos textos de apoio e de textos complementares

No início da oficina de formação foram disponibilizados, na plataforma online, 18 textos de apoio e 7 textos para leitura complementar, para serem trabalhados nas sessões presenciais conjuntas, bem como nas sessões de trabalho autônomo. O trabalho a desenvolver em torno dos textos consistiu na sua leitura (individual ou a pares), preenchimento da respetiva Ficha de Leitura e discussão/reflexão conjunta dos temas abordados.

A produção das Fichas de Leitura foi sugerida como meio para organizar e sistematizar os temas abordados, bem como a informação recolhida, sendo esta produção indicada pelas formadoras como um instrumento auxiliador para a produção do portfólio individual. Estas fichas estruturam-se em três campos, nomeadamente: ideias relevantes; questões suscitadas e olhar sobre a prática.

Em cada sessão presencial conjunta desenvolveu-se, pelo menos, a leitura de um dos textos de apoio propostos e a respetiva discussão/reflexão, em consonância com os temas trabalhados, sendo sistematicamente sugerida a elaboração das Fichas de Leitura.

Dos 11 formandos a frequentar a oficina, 4 elaboraram fichas de leitura. Dos 25 textos propostos, foram elaborados registos de 5 textos de apoio e de 3 textos de leitura complementar, como se pode observar na Tabela 13.

Tabela 13. Fichas de Leitura produzidas pelos formandos

Categoria	Subcategoria	Participantes	Fr UR	Σ FR UR
1. Análise do Texto de Apoio 1 - “A organização social do trabalho de aprendizagem o 1º Ciclo do Ensino Básico” (de Sérgio Niza)	1.1 Ideias relevantes	F2. F3.	8	19
	1.2. Questões suscitadas	F2. F3.	6	
	1.3. Olhar sobre a prática	F3.	5	
2. Análise do Texto de Apoio 3 - “A Escrita é um processo interactivo” (de Patrocínia Moedas)	2.1 Ideias relevantes	F3.	2	6
	2.2. Questões suscitadas	F3.	4	
	2.3. Olhar sobre a prática	F3.	1	
3. Texto Apoio 6 “A análise de um problema do dia a dia como primeiro passo para a conceptualização e construção da linguagem matemática” (de Pascal Paulus)	3.1 Ideias relevantes	F4. F5.	6	7
	3.2. Questões suscitadas	----	0	
	3.3. Olhar sobre a prática	F5.	1	
4. Texto Apoio 9 “O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB” (de Inácia Santana)	4.1 Ideias relevantes	F3.	2	8
	4.2. Questões suscitadas	F3.	4	
	4.3. Olhar sobre a prática	F3.	2	
5. Texto Apoio 11 “A prática da avaliação formativa no desenvolvimento de uma regulação individualizada das aprendizagens” (de Joana Duarte)	5.1 Ideias relevantes	F5.	1	4
	5.2. Questões suscitadas	F5.	2	
	5.3. Olhar sobre a prática	F5.	1	
6. Texto Complementar 4 “Escrever para aprender Matemática”(de Inácia Santana e Júlia Soares)	6.1 Ideias relevantes	F3. F4.	11	19
	6.2. Questões suscitadas	F3.	4	
	6.3. Olhar sobre a prática	F3. F4.	4	
7. Texto Complementar 5 “Trabalho de Estudo Autónomo” (de Filomena Serralha)	7.1 Ideias relevantes	F4.	4	7
	7.2. Questões suscitadas	F4.	1	
	7.3. Olhar sobre a prática	F4.	2	
8. Texto Complementar 6 ““Uma cultura para o trabalho de projeto”” (Américo Peças)	8.1 Ideias relevantes	F4.	4	6
	8.2. Questões suscitadas	-----	0	
	8.3. Olhar sobre a prática	F4.	2	
				Σ 76

Decorrente da análise do conteúdo das Fichas de Leitura dos formandos, e cruzando esta informação com as categorias de análise dos portfólios, verificou-se que a maioria das unidades de registo identificadas coincidem com aquelas que constituem a análise dos portfólios, pelo que não se considerou relevante a sua apresentação.

2.3.3. Fichas de avaliação da ação

Na última sessão da oficina de formação, 7 formandos avaliaram o processo desenvolvido, preenchendo, individualmente, um documento do qual resultou a seguinte grelha de análise.

Na primeira questão, foi solicitado aos formandos que avaliassem, numa escala de 1 (indicador mais baixo) a 6 (indicador mais elevado), o nível de satisfação global relativamente: ao programa proposto; aos efeitos da ação para uma melhoria da qualidade do seu ensino; aos efeitos da ação para uma melhoria dos resultados de aprendizagem escolar dos alunos; ao contributo das atividades propostas na ação para a valorização cultural e a promoção do desenvolvimento profissional docente; bem como à criação de motivação para prosseguir através de trabalho pessoal o seu aperfeiçoamento profissional.

Os dados recolhidos inerentes às respostas dos formandos à questão 1, que se encontram compilados na Tabela 14, revelam um elevado nível de satisfação na maioria dos itens avaliados, destacando-se a satisfação relativamente ao programa proposto, bem como a criação de motivação para prosseguir através de trabalho pessoal o seu aperfeiçoamento profissional.

Tabela 14. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 1

1 - Nível de satisfação global relativamente:	Classificação					
	1	2	3	4	5	6
1. Ao programa proposto						F3. F4. F5. F6. F7. 10. F11.
2. Aos efeitos da ação para uma melhoria da qualidade do seu ensino				F3. F7.	F6.	F4. F5. F10. F11.
3. Aos efeitos da ação para uma melhoria dos resultados de aprendizagem escolar dos alunos			F3. F7.	F10.	F4. F11.	F5.
4. Ao contributo das atividades propostas na ação para a valorização cultural e a promoção do desenvolvimento profissional docente					F4. F11.	F3. F5. F6. F7. F10.
5. À criação de motivação para prosseguir através de trabalho pessoal o seu aperfeiçoamento profissional						F3. F4. F5. F6. F7. F10. F11.
	$\Sigma 0$	$\Sigma 0$	$\Sigma 2$	$\Sigma 3$	$\Sigma 5$	$\Sigma 24$

A questão 2 da Ficha de Avaliação da Ação, cujos resultados são apresentados na Tabela 15, remete para os Aspectos do modelo pedagógico que os formandos gostariam de aprofundar. Dos aspetos salientados, aqueles que mais se destacam são Trabalho em Projetos (4) e o Tempo de Estudo Autónomo (3).

Tabela 15. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 2

2 - Aspetos do modelo pedagógico que gostaria de aprofundar			
Categoria	Unidade de registo	FR UR	ΣFR UR
1. Trabalho de projeto	F3 “Trabalho por projetos.” F5 “(...)trabalho de projeto (...)” F6. “(...) os projetos.” F10. “Trabalho em Projetos”	4	4
2. Tempo de Estudo Autónomo	F4. “Tempo de Estudo Autónomo” F5 “(...) tempo de estudo autónomo.” F11. “(...) o Tempo de Estudo Autónomo”	3	3
3. Trabalho de texto	F5. “Gostaria de aprofundar na área do português a revisão de texto (...)” F11. “(...) Revisão de Texto.”	2	2
4. Conselho de Cooperação Educativa	F10. “(...)Conselho de Cooperação Educativa” F11. “Gostaria de aprofundar o Conselho Cooperativo de Turma,	2	2
5. Organização do Trabalho Pedagógico	F3. Gestão cooperada do currículo.” F6. “(...) a avaliação formativa (...)”	2	2
6. Trabalho Comparticipado com a turma	F10 “Trabalho Comparticipado com a turma (tanto na área do Português como na área da Matemática) (...)”	1	1
7. Organização da sala de aula	F10. “(...)gostava de entender melhor como organizar o material de forma cooperativa.”	1	1
			Σ 15

Na questão 3 os formandos foram interpelados sobre o cumprimento das suas expectativas. Os resultados das suas respostas deram origem às categorias que se apresentam na Tabela 16. Na globalidade os formandos referem que a oficina correspondeu às expectativas previamente definidas.

Tabela 16. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 3

3 - Em que medida a ação de formação correspondeu às suas expectativas:				
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	FR UR	ΣFR UR
1. Aprendizagem do Modelo Pedagógico	1.1. Aprendizagem dos princípios e fundamentos	F4. “Foi importante porque me elucidou sobre as minhas principais dúvidas relacionadas com a gestão e organização numa sala de 1º ano.” F5. “(...) consegui organizar muito do trabalho que já implementava em sala, mas com a particularidade de dar a conhecer aos alunos as suas dificuldades e como as superar.” F6 “Significou o início do meu percurso profissional com o MEM.”	3	6
	1.2. Aprendizagem de estratégias/dinâmicas	F4 “Consegui (...) “arrumar” a minha sala (...)” F4 “Um exemplo concreto, a organização por cantos ajudou-os a organizar a informação que estava dispersa e as listas de palavras ilustradas orienta-os na escrita.” F5 “O trabalho a pares foi muito interessante para os alunos.”	3	
2. Partilha de Experiências		F11. “Considero o suporte documental disponibilizado excelente.”	1	1
3. Reflexão sobre a Prática		F11. “ (...) questionou-me/interpelou-me acerca da prática pedagógica e nas mudanças que poderia/teria que fazer para a modificar e melhorar.”	1	1
4. Perspetiva de Melhoria	4.1. Melhoria da prática profissional	F4 “(...) melhorar o trabalho de sala de aula.” F11 “Superou largamente as minhas expectativas, na medida em a mesma me motivou, logo, para começar a trabalhar e fazer alterações significativas na minha prática pedagógica.”	2	3
	4.2. Melhoria do	F5. “A nível do conselho cooperativo de turma foi	1	

	desempenho dos alunos	interessante assistir ao debate entre os alunos, melhorando comportamentos e superando dificuldades.”		
5. Motivação dos Alunos		F10 “Considero que a ação de formação respondeu às minhas expectativas, pois me deu bastantes ferramentas para aplicar na sala de aula, no sentido de conseguir motivar mais os meus alunos para as aprendizagens e para que estes sejam mais empenhados/ativos no seu percurso escolar.”	1	1
6. Extensão da ação	6.1. Pouco extensa	F3. “Pode ser importante a formação ser mais extensa, para termos mais tempo para aprofundar determinados temas importantes do Modelo.”	1	1
				Σ13

Por fim, no campo 4 da Ficha de Avaliação, foi solicitado aos formandos que dessem sugestões para aperfeiçoamento ou desenvolvimento da ação de formação. As respostas foram analisadas, tendo resultado dessa análise as categorias que se apresentam na Tabela 17. As propostas de melhoria incidem, na sua maioria em aspetos relacionados com a Organização da Ação (4), seguindo-se o Contacto com o Cenário Pedagógico (3).

Tabela 17. Ficha de Avaliação da Ação de Formação - Questão 4

4 - Sugestões para aperfeiçoamento ou desenvolvimento da ação de formação				
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	FR UR	ΣFR UR
1. Contacto com o cenário pedagógico		F3. “Penso que a visita e a análise das salas de aulas onde o momento é implementado é bastante importante. Em ações futuras, poderemos ter mais uma ou duas sessões para visita de salas.” F10. “Ter pelo menos uma sessão para ver/analisar as salas de aula das formadoras (...)” F11. “Para quem chega de novo ao Movimento da Escola Moderna é muito importante o contato com as salas que já estão organizadas de acordo com o movimento. Considero que deveriam haver mais sessões neste contexto.”	3	3
2. Partilha de experiências dos formandos	2.1. Partilha de produções	F4. “Poderíamos mostrar mais o que implementamos na sala de aula para esclarecer mais as dúvidas de cada um.”	1	2
	2.2. Partilha de cenários pedagógicos	F5. “Acho que seria interessante haver mais momentos de partilha em salas de aula para que seja visível o trabalho dos alunos e como fica o resultado final.”	1	
3. Organização da ação	3.1. Maior número de sessões	F6. “Penso que seria benéfico que a formação tivesse um maior número de sessões.” F10. “(...) a formação devia: ter mais horas (...)”	2	4
	3.2. Alteração de horário	F10. “- Iniciar um pouco mais cedo.”	1	
	3.3. Sessões organizadas por módulos/ níveis de aprofundamento	F10 “(...) ter uma primeira formação de abordagem e depois ser desdobrada em várias formações (por módulos, por exemplo), ou ter várias formações com diferentes níveis de aprofundamento.”	1	
				Σ9

3. Discussão dos Dados

A discussão dos resultados, integrando dados de natureza qualitativa, possibilitará uma interpretação heurística das questões que aprofundaremos nas considerações finais deste estudo.

Consideramos, fundamentados no quadro teórico deste estudo, que a formação profissional assume primordial importância no processo de construção identitária, congregando para além da aquisição de saberes e do desenvolvimento de competências, a integração das dinâmicas motivacionais, representacionais e sociais.

Da análise das expectativas dos formandos, no início da oficina de formação que nos propusemos estudar, é possível verificar que as suas principais motivações se prendem com a aquisição de saberes e desenvolvimento de competências, categorizada como Aprendizagem do Modelo Pedagógico, no que se refere aos princípios e fundamentos, aos instrumentos/materiais, bem como às estratégias/dinâmicas.

Neste âmbito, os formandos esperam:

“Sugestões de leitura (artigos/ textos/ obras...) que ajudem a conhecer a história do MEM, a sua forma de organização, objetivos, etc.” (F3.).

“Compreender os materiais de sala de aula.” (F2.).

“(...) obter estratégias práticas de aplicação do método pedagógico do MEM em sala de aula.” (F9.).

Esta Aprendizagem do Modelo Pedagógico encontra ressonância nas “vozes” das formadoras que, nas entrevistas, indicam como objetivo da oficina, não só responder às necessidades dos formandos, mas também promover a assimilação do modelo pedagógico do MEM e, conseqüentemente a sua aplicação:

“(...) tentamos sim dotar as pessoas de algum conhecimento, de estratégias pedagógicas que permitam ou organizar o seu trabalho, que permitam, acima de tudo, fazer as pessoas olharem de um modo diferente para os seus alunos, olharem mais para eles e menos para aquilo que é o professor (...)” (Form1).

“(...) a oficina é no fundo uma primeira abordagem ao modelo (...) é um início de um contacto com o modelo e uma possibilidade de começar a implementar.” (Form2).

Os formandos apresentam também como expectativas a Partilha de Experiências:

“Espero que esta ação de formação seja um momento de partilha de vivências entre profissionais que trabalham de acordo com o Movimento Escola Moderna. Para mim, que

estou a iniciar o meu percurso profissional e o meu contacto prático com o MEM, será importante conhecer um pouco da prática de profissionais mais experientes.” (F6.).

Esta partilha, que à luz do paradigma pedagógico da comunicação (Trindade e Cosme, 2010) potencia uma interlocução qualificada por parte dos professores, surge no MEM como princípio fundamental, materializando-se no diálogo e na interação, que sendo transversal a todas as dinâmicas que se desenvolvem no seio do Movimento, potenciam o desenvolvimento compartilhado da profissão.

Associadas à integração das dinâmicas representacionais e sociais, as expectativas dos formandos enquadram-se na perspetiva de Tardif et al (2000, p.23) que considera os docentes “como praticantes refletidos ou “reflexivos”, capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia”.

Neste sentido, e esperando que a formação lhes possibilite a Reflexão sobre a Prática, os formandos sugerem a necessidade de:

“Questionar (...) a minha prática de todos os dias.” (F11.).

“Diálogo e reflexão sobre a minha prática e confronto desta com o modelo do movimento da escola moderna.” (F8.).

As formandas corroboram esta expectativa, indicando que a oficina:

“(...) é uma formação que acompanha muito o formando. Portanto, a ideia não é vir só naquelas sessões comparecer e escrever algo, e fazer apenas aquele projeto, aquele trabalho escrito, aquele portfólio, a ideia é mesmo mexer com o âmago do professor e por isso não é fácil.” (Form2).

“(...) [é esperado que] seja dado um espaço para que os professores leiam sobre a sua profissão. Que sejam capazes de começar de teorizar (...) nem que seja as opções por aquela componente do modelo que essas pessoas optam.” (Form1).

E acrescentam, que a promoção da reflexividade abarca:

“ (...) quase um altruísmo de tentar as pessoas saírem de dentro de si e (...) [d]aquilo que o professor faz, (...) [para remeterem o foco para o] que o meu aluno precisa que eu faça, ou que espaço é que o meu aluno precisa que eu dê (...)” (Form1).

Os formandos indicam como expectativa a Perspetiva de Melhoria (tanto das práticas profissionais como do desempenho dos alunos), indicando que a apropriação do modelo do MEM surge:

“(...) para que estes [alunos] sejam mais empenhados/ativos no seu percurso escolar.” (F10.).

A Motivação dos Alunos é esperada através da implementação de:

“Estratégias/atividades que ajudem a alterar a minha prática pedagógica de modo a conseguir motivar mais os meus alunos para as aprendizagens.” (F10.).

No MEM, a profissão docente é entendida como um construto social que se desencadeia “a partir do vivido dos professores e da reflexão sociocentrada e contextualizada (...) [sendo] alimentada por redes múltiplas de cooperação que se estabelecem entre colegas que, sistematicamente, se apoiam na resolução negociada de problemas reais” (Serralha, 2009, p.6). Por este motivo, na ficha de recolha de expectativas, logo na primeira sessão, os formandos foram questionados sobre as suas principais necessidades no domínio científico didático, bem como no domínio dos módulos que integram o modelo pedagógico do MEM, o que se constituiu como uma primeira reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por cada um destes professores, potenciando assim as dinâmicas a desenvolver nas sessões seguintes.

No domínio científico didático os formandos enfatizaram necessidades ao nível da Prática Pedagógica, não só na gestão e organização do trabalho pedagógico, mas também dos materiais e instrumentos inerentes a esse trabalho. Nesta prática referiram ainda a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre aspetos chave do modelo pedagógico do MEM (tempo de estudo autónomo e trabalho de projeto), deixando transparecer uma implementação prévia à própria oficina:

“Colocar em prática os momentos de TEA, de forma assertiva.” (F2.).

“Necessidade em ajudar os meus alunos a melhorar Projetos (como dinamizar e orientar).” (F5.).

Para além da Prática Pedagógica, os formandos referiram como necessidade no domínio científico didático o aprofundamento de questões inerentes à Didática da Leitura e Escrita e à Gestão de Conflitos, bem como o sucesso, autonomia e cooperação dos Alunos.

No domínio dos módulos que integram o modelo pedagógico do MEM, de uma forma global, os formandos apresentaram alguns conhecimentos sobre os componentes que integram o modelo, sendo identificadas como categorias de análise: o Trabalho de Projeto, o Tempo de Estudo Autónomo (implementação do PIT e gestão do TEA), o Trabalho de Texto, o Conselho de Cooperação Educativa; a Apresentação de Produções, Organização do Trabalho Pedagógico e ainda a Gestão de Conflitos.

Embora existam pontos comuns entre o que é apresentado como expectativas pelos formandos e aquilo que é considerado como expectativas pelas formadoras, nomeadamente no que se refere à Aquisição de Conhecimentos e a Identificação com o MEM, existem

alguns aspetos, evidenciados pelas formadoras que, embora não sejam explicitados nas “vozes” dos formandos, acabam por ser evidentes através das suas ações.

As formandas consideram que:

“as pessoas procuram ações de formação acreditadas (...)”(Form1).

Sendo motivadas a frequentar ações no MEM não só pela duração, pois:

“(...) ao nível de tempo, ocupam menos do que algumas ações de formação que encontram noutros centros de formação.” (Form1).

E, porque:

“[a formação no MEM] é mais barata do que noutros centros de formação.” (Form1).

As questões institucionais também são apresentada como fundamento para a frequência nas oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do MEM, pois:

“(...) as pessoas trabalham em instituições privadas que preconizam ou defendem o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna, e as pessoas até por uma questão de luta, e por sobrevivência, por garantir o vínculo laboral com aquela instituição procuram essa resposta.” (Form1).

No entanto, também consideram que há outras motivações:

“(...) outras pessoas porque já se cruzaram com alguns colegas na escola, ou estão com colegas que trabalham com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, começam a ver a magia (...) a ver uma mudança nos comportamentos dos alunos, a ver uma melhoria das aprendizagens dos alunos (...)” (Form1).

“(...) [há profissionais] inconformados por natureza que vêm procurar porque querem romper completamente com aquilo que é a visão tradicional de professor (...)” (Form1).

Após a análise às expectativas dos formandos, será interessante perceber o que as formadoras esperam destes. A motivação, a identificação com o MEM e a sua continuidade nas estruturas de formação foram os pontos-chave destacados:

“(...) espero que sejam pessoas altamente motivadas, que acreditem...” (Form1).

“(...) aqueles que se identificam com esta visão da educação, (porque é uma maneira de estar na profissão completamente distinta daquilo que é a prática comum dos professores), que esses que se identificam que possam seguir.” (Form1).

“(...) não deixamos fugir as pessoas que de alguma maneira nós vemos que estão motivadas e que querem verdadeiramente aprender a trabalhar com o modelo pedagógico

do MEM. (...) desafiamos essas pessoas (...) a juntarem-se a grupos de autoformação cooperativa.” (Form1).

Tendo como ponto de partida a análise das expectativas, tanto dos formandos como das formadoras da oficina, seguimos para a discussão dos resultados obtidos nas produções dos formandos, decorrentes das sessões.

Em cada sessão, e numa perspetiva de isomorfismo pedagógico, havia:

“(…) sempre uma primeira parte que é mais de acolhimento, como nós fazemos na sala de aula, quase de plano do dia, neste caso plano da sessão, apresentação das produções, aquilo que ia sendo a partilha da prática de cada um, o que é que iam experimentando, o que iam sentindo, o porquê, dar respostas a dúvidas, depois mostrar trabalhos dos alunos também. Numa segunda fase (...) de trabalho autónomo, e depois desse momento de trabalho autónomo poder passar para um momento em pequenos grupos em que há aqui algum trabalho e alguma troca e no final por em comum aquilo que foram as conclusões de todos para ter um efeito multiplicador, até porque nós acabamos por desafiar a que houvesse leituras de vários, de textos diferentes sobre a mesma temática para que cada grupo pudesse acrescentar algo de diferente à discussão.” (Form1).

Deste modo, para além de serem incentivados a dialogar e interagir, os formandos foram incitados a produzir Fichas de Leitura e a refletir sobre as suas análises. Essas fichas, que também foram analisadas no decurso deste estudo, constituíram-se como instrumentos de organização do portfólio individual, que surge como produto final da oficina.

Constatou-se pela análise das Fichas de Leitura produzidas que, embora os formandos as tenham utilizado para refletir sobre os aspetos da prática, levantando questões sobre a mesma, não o fizeram de forma sistemática. Dos 11 formandos a frequentar a oficina, apenas 4 elaboraram fichas de leitura. E, dos 25 textos propostos, foram elaborados registos de 5 textos de apoio e de 3 textos de leitura complementar.

Esta evidência remete-nos para os constrangimentos salientados pelas formadoras, aquando das entrevistas, os quais se prendem com Desistências, Improdução e com as próprias Expectativas dos formandos, que nem sempre são cumpridas.

As Desistências são justificadas pela “liberdade” para que cada formando vá fazendo o seu percurso. Esta “liberdade”:

“(…) vai dando espaço às pessoas (...) para entrarem em fuga.” (Form1).

“(…) sempre me espantou um pouco o facto de termos muitos formando e depois só alguns é que de facto terminam e fazem o caminho até ao fim.” (Form2).

Constatamos, no decurso deste estudo, que a oficina de formação, tendo iniciado com 13 formandos, concluiu-se com 11, dos quais apenas 3 entregaram o portfólio que concede acreditação.

A Improdução é “justificada” pelas formadoras pelo facto de ser:

“(…) difícil mudar as coisas e por isso esta é uma formação que mexe um bocadinho com as pessoas e as leva a essa mudança. Se elas, a certa altura, não se sentem tão disponíveis para, acabam por se retrair um pouco. Não quer dizer que não terminem a formação, mas elas próprias acabam por sentir que foi insuficiente.” (Form2).

As Expectativas dos professores face a uma oficina nem sempre são cumpridas, pois:

“(…) são formações que pressupõe uma grande participação dos formandos, e eu acho que as pessoas..., principalmente os professores (...) vão muito para as formações numa perspetiva de receber.” (Form2).

Embora tenham sido apenas 3 dos formandos a concluir e entregar o portfólio, tendo em vista a acreditação, ao longo da oficina, os formandos tiveram oportunidade de ir contruindo o documento, o qual foi partilhado, também com a investigadora, numa plataforma online. Desta forma, na análise que apresentámos dos portfólios podemos encontrar unidades de registo de 4 formandos.

Decorrente da análise de conteúdo desses documentos, prendemo-nos a aspetos de maior relevância para os objetivos propostos para este estudo, nomeadamente a análise sobre a Reflexividade e Cooperação, bem como as conceções sobre a Identidade Profissional.

As questões inerentes à Reflexividade e Cooperação foram analisadas, inicialmente, atendendo ao referencial emanado por Schön (1992) e por Dewey (1989) mas, progressivamente, a análise foi sendo refinada em função das características do corpus documental inerente ao estudo. Neste sentido, da análise dos portfólios emergiram 4 mega categorias que nos possibilitaram analisar a Reflexividade e Cooperação evidenciadas pelos formandos.

Numa primeira mega categoria, onde foram agrupadas unidades de registo inerentes à Competência Prospetiva, isto é, à capacidade de reflexão para a ação, destacou-se a categoria: Identificação de Princípios/Postulados do MEM.

Neste âmbito, constatamos que a maioria das reflexões dos formandos incidem sobre a Organização democrática, nomeadamente sobre o Conselho de Cooperação Educativa (CCE).

O CCE constitui-se, de acordo com Niza (2012^c, p.143), como “o espaço e o tempo ritual de regulação essencial do sistema ou da organização da Turma”. O autor acrescenta que este é “um momento de articulação, reordenação, de coordenação e de instituição por excelência. É o momento de síntese e chave da abóbada da construção educativa de cada um dos sub-grupos sociais (turmas) que constituem a escola” (ibidem). Dada a centralidade que o CCE ocupa no âmbito do modelo pedagógico do MEM torna-se interessante compreender as reflexões dos formandos a seu respeito, das quais destacamos:

“Este conselho [CCE] será o gestor das aprendizagens e o regulador da vida democrática na escola. É um importante espaço de partilha do poder do professor e, sobretudo, de desenvolvimento emocional e ético dos alunos.” (F3.).

“Com esta experiência do Conselho exercitam por exemplo a diferenciação da crítica construtiva da crítica destrutiva; aprendem a ser melhores. Ao ouvirem os outros e abdicarem das suas ideias/propostas para aceitarem as dos outros, estão a “ crescer” ao nível sociomoral (...)“ (F4.).

“O Conselho de Cooperação Educativa contempla diferentes aspetos, tais como: planificação, avaliação, auto-regulação das aprendizagens e dos comportamentos” (F10.).

A Organização cooperada, os Sistemas de monitorização do trabalho diferenciado e ainda a Cooperação e entajuda na construção de aprendizagens foram, dentro da reflexão para a ação, outras subcategorias que se destacaram dentro das “vozes” dos formandos a propósito dos Princípios/Postulados do MEM.

A importância atribuída à Cooperação, nos discursos dos formandos, torna possível enquadrar “a acção docente como uma acção de interlocução qualificada” (Trindade e Cosme, 2010, p.153), na medida em que os formandos, fundamentados na construção de comunidades de aprendizagem, demonstram a necessidade de “criarem as condições para que os alunos se envolvam em projectos de formação, em função dos quais possam concretizar e realizar aprendizagens” (ibidem).

“É pela organização cooperativa do trabalho na sala de aula que se assegura uma formação democrática (...)“ (F4.).

A reflexão para a ação em torno dos postulados do MEM incidiu ainda, com alguma relevância, em torno de subcategorias que remetem para o Trabalho diferenciado, a Experiência efetiva dos alunos, a Comunicação de processos e resultados, bem como a Consciência do percurso da construção do conhecimento.

Neste sentido, os formandos apontam para a criação de um ambiente potenciador de “uma comunicação autêntica entre os que partilham aquele espaço, onde seja possível

cooperar, onde, mais do que permitida, seja estimulada a participação directa, activa e auto-regulada dos alunos na gestão da sala e do trabalho que aí realizam (...)” (Trindade e Cosme, 2010, p.153), indicando que:

“O TEA é uma forma natural desse estudo diferenciado e individualizado porque cada aluno vai trabalhar nos conteúdos que mais precisa de aperfeiçoar.” (F4.).

“Desenvolvendo o trabalho desta forma ativa, procurando o que se comprometeram a aprender, pesquisando a realidade que os rodeia e os materiais disponíveis (livros, filmes, artigos ou imagens), os alunos constroem o seu conhecimento e o dos colegas e “comparticipam” verdadeiramente no trabalho de ensino/ aprendizagem.” (F3.).

Embora não lhes tenham atribuído tanta ênfase nos portfólios, os formandos refletiram ainda sobre os Processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, admitindo que:

“Embora seja possível organizar a sala de aula em grupos de trabalho ou utilizar alguns instrumentos de pilotagem ou trabalho, o modelo só se completa quando adotado no seu todo, onde os diversos instrumentos se interligam.” (F4.).

A propósito da Construção de circuitos de comunicação identificaram que:

“(...) os circuitos de comunicação são um dos conceitos nucleares [no MEM] (...)” (F4.).

Sobre os princípios e postulados do MEM foi interessante verificar que, nos portfólios, nenhum dos formandos refletiu sobre a questão do trabalho escolar fora da sala de aula decorrer do PIT e ser autoproposto. No entanto, pela análise das Fichas de Leitura, constatámos que uma das formandas conferiu visibilidade a este aspeto, após a leitura do Texto Apoio 9 “O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB” (de Inácia Santana), questionando-se:

“Com este tipo de trabalho/ metodologia de trabalho os chamados “trabalhos para casa” farão sentido? Fará sentido o trabalho prescrito apenas pelo professor?” (F3.).

A reflexão para a ação despoletada no decurso da oficina ficou patente nos escritos dos formandos que identificaram referências teóricas para sustentar as suas opções metodológicas. Nos portfólios, como forma de corroborar as práticas aplicadas inerentes a aspetos tão vastos como: a zona de desenvolvimento proximal, a alfabetização e livre expressão, a transversalidade curricular, o desenvolvimento sociomoral, a gestão

cooperada, os projetos, entre outros, os formandos citaram Vigotsky, Freinet, Dewey, bem como Sérgio Niza, Inácia Santana, Júlia Soares e Filomena Serralha.

Na reflexão para a ação os formandos ressaltaram, com muito menor relevância, necessidades organizativas, que se prendem com a construção do cenário pedagógico. Este aspeto ganhou maior evidência aquando da reflexão sobre a ação, que posteriormente descreveremos com maior profundidade.

A segunda mega categoria que emergiu da análise dos portfólios, reflexão na ação, correlacionada com a Competência Interativa, foi a que menos se destacou na identificação de unidades de registo.

De facto, a literatura auxilia-nos nesta análise, por identificar este processo como imediato e distanciado de uma análise racional, o que sugere a mobilização do conhecimento tácito e técnico, teórico e procedimental, na resolução das situações, sendo-lhe inerente a improvisação e a criação espontânea. Deste modo, e uma vez que os portfólios foram construídos *a posteriori* das ocorrências, a escrita que nos foi apresentada sugere, nestas situações, uma reflexão sobre a ação, e não a reflexão na ação que aqui se pretendia analisar. Mesmo assim, algumas unidades de registo foram identificadas neste sentido, das quais são exemplo:

“Um dia um aluno quis ir contar uma história. Mas como foi inventada na hora, saiu um pouco atrapalhada. Logo de seguida, houve outros alunos a pedir para contar histórias. Cheguei a acordo com eles que tentariam primeiro escrever a história e depois de a corrigirem comigo podiam então lê-la à turma. No dia seguinte, tinha uma aluna com uma história com quase três páginas A5. Mais uma vez, demorei um pouco a dar resposta à sua necessidade/vontade da aluna em corrigir o texto. Mas pode ser que ao dar exemplo aos colegas do trabalho feito, os motive para criarem textos autonomamente.” (F10.).

“Pretendia organizar/estruturar previamente este momento para conseguir que os alunos tirassem o melhor proveito dele. No entanto, no dia 02/02/2016, à entrada depois do almoço, demoramos meia hora a tentar resolver conflitos ocorridos durante o recreio. Tão saturada de tantos problemas comportamentais ao longo do tempo, falei com os alunos sobre a realização de um “Diário de Turma”, tendo iniciado desde logo a sua realização. Expliquei que seria um espaço onde eles iriam registar tudo o que quisessem partilhar com a turma e que iria ter espaços para: “Gostamos”, “Fizemos”, “Não Gostamos” e “Propomos”, tendo sido esta a ordem escolhida pelos alunos. Desde logo, houve um aluno que perguntou quando é que eles poderiam ir escrever no “Diário de Turma”, sugerindo

que se definissem regras. Começaram por fazer os seus registos através de desenhos mas quase todos quiseram “escrever”.” (F10.).

A terceira mega categoria da análise da Reflexividade e Cooperação evidenciadas pelos formandos remete para a Competência Retrospectiva, associada à reflexão sobre a ação. As unidades de registo que se destacaram neste sentido foram selecionadas a partir de análises/reflexões dos formandos que sugerem que os conhecimentos que mobilizaram são insuficientes e demandam novas análises e contextualizações teóricas. Neste nível de reflexão, realizado *a posteriori*, os formandos procuram compreender as dificuldades e descobrir soluções para orientar ações futuras.

As subcategorias que advieram desta análise prendem-se, sobretudo, com os momentos estruturantes do modelo pedagógico, nomeadamente o CCE e o TEA, sendo ressaltada também na análise a reflexão sobre os Instrumentos de Pilotagem.

A propósito do CCE, os formandos demonstraram compreender o seu carácter estruturante e nuclear na implementação do modelo pedagógico do MEM. Ao refletirem sobre a sua implementação ganharam consciência das dificuldades que ainda subsistem e projetam estratégias de melhoria para o futuro:

“(...) fiz uma tentativa de inserir o Diário de Turma da sala. Falei aos alunos da sua função e da possibilidade de fazermos o registo e uma pequena sessão semanal para discutirmos o que escreveríamos neste quadro. Nenhum aluno escreveu nada no Diário e a sessão semanal [de CCE] acabava por se realizar com a indicação de mais coisas que pretendiam saber acerca de um ou outro assunto tratado, uma carta que precisava de ser lida, alguma dúvida que havia no preenchimento de um documento... Acabei por abandonar a ideia do Diário (...)” (F3.).

“Implementei o Conselho, em círculo, para leitura do Diário de Turma e combinação de propostas/ compromissos. É um momento ainda muito guiado por mim porque não têm autonomia para o fazer sozinhos nem ao nível da escrita nem da resolução de conflitos.” (F4.).

“Pretendo que o Conselho comece a ser gerido pelos alunos que ficarem com a tarefa de “Chefe de Turma” e “Secretários”, isto para que os alunos experienciem o papel de mediador, com o objetivo de se tornarem cada vez mais responsáveis, autónomos, motivados e empenhados na realização das tarefas.” (F10.).

Sobre o TEA indicam:

“(...) o tempo de estudo autónomo com estes alunos não foi organizado nem pensado de forma muito estruturada. Aquilo que era feito neste domínio partia de uma

iniciativa individual dos alunos e do seu maior ou menor tempo em casa para dedicarem a esta aprendizagem.“ (F3.).

“Não fiz ainda nada neste sentido [TEA] (...) O receio que me impediu de pôr este momento em prática prende-se com o estar sozinha com vinte alunos e ter medo de não conseguir fazer funcionar esta dinâmica. Penso que com a ajuda de um professor de apoio poderia ser mais fácil.” (F4.).

“Os alunos mostraram-se recetivos a este tipo de atividade (...) contudo, uma vez que ainda não disponibilizei a correção das fichas (não sendo um verdadeiro TEA) alguns alunos faziam várias fichas mas sem o devido cuidado/atenção.” (F10.).

No que se refere aos Instrumentos de pilotagem, referiram:

“(...) ao fazer o Plano do dia (...) os alunos estão sempre a ver o que já fizemos, o que ainda falta e sirvo-me disso para os motivar a trabalhar com mais empenho.“ (F3.).

“Neste momento o meu Agrupamento pede mais instrumentos de Avaliação Formativa mas onde os alunos tomem conhecimento e isso fique registado. Pois, ao preencher as listas de verificação, ao pintar, os alunos fazem-no claramente.” (F4.).

“(...) mudei os registos da avaliação diária para um local onde todas as grelhas estejam acessíveis aos alunos para que possam ser eles a preenchê-las sozinhos.” (F10.).

Com menor incidência, mas com alguma relevância, os formandos refletiram sobre questões inerentes à: Organização cooperada; Organização da sala de aula e também à Aprendizagem cooperada.

“(...) [Os] alunos traziam para as primeiras aulas, não um assunto ou tema em particular, mas, sobretudo, a necessidade que tinham de saber ler, escrever, fazer pequenas operações ou saber trabalhar com o computador para a realização de determinada tarefa. Partindo destas necessidades trazidas e do estudo do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, organizei as sessões para responder às solicitações que os alunos traziam para a aula.” (F3.).

“Tudo o que tentei implementar, foi primeiro falado e combinado com os meus alunos, de modo a tentar que estes se sentissem parte integrante do processo.” (F10.).

“(...) comprovei na minha prática, (...) que os alunos no trabalho em pequenos grupos têm menos ansiedade e maior motivação individual.” (F4.).

Os aspetos menos salientados referem-se aos: Processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana; Circuitos de comunicação; Trabalho participado pelo grupo; e ainda Trabalho de projeto.

No que se refere à Reflexividade e Cooperação, de uma forma global, as unidades de registo extraídas dos portfólios permitem-nos verificar que os formandos procuraram implementar o modelo pedagógico do MEM, cruzando as suas práticas com os referenciais teóricos que foram sendo partilhados no decorrer das sessões da oficina. No entanto, por fatores diversos (isolamento, falta de experiência, condições de trabalho) nem sempre foi possível por em prática as suas intenções. Esta conclusão é corroborada com os dados que de seguida apresentamos, inerentes às Atitudes Reflexivas, que nos deixam perceber estes aspetos que enunciámos.

As evidências de Atitudes Reflexivas, cujas categorias emanaram das competências propostas por Dewey (1989), nomeadamente o Entusiasmo, a Mentalidade Aberta e a Responsabilidade, surgiram nos portfólios dos formandos de forma bastante explícita, em termos de coocorrência, quando comparadas as suas frequências com as restantes categorias analisadas.

Os 4 formandos, cujos escritos foram analisados, demonstram Entusiasmo de que são exemplo as seguintes unidades de registo:

“Saindo mais rica desta aprendizagem, espero ter oportunidade de continuar a participar na vida deste Movimento, a partilhar e a melhorar as minhas práticas.” (F3.).

“No final desta formação estou muito feliz porque consegui aprender melhor a organização e gestão do trabalho no primeiro ano.” (F4.).

“Apesar de ainda não sentir segurança para implementar todos os módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica do MEM, pretendo, no próximo ano letivo, apresentar logo no início do ano letivo as listas de verificação do 2º ano e decidir com os alunos a sua utilização/preenchimento.” (F10.).

“Como grande expectativa inicial, esperava sentir-me desafiada a alterar/melhorar a minha prática pedagógica.” (F11.).

A Mentalidade Aberta foi também evidenciada pelos 4 formandos:

“Penso que é necessário construir um caminho diferente deste. O estudo, a leitura, a partilha de experiências e práticas é importante para melhorarmos o nosso trabalho como professores e educadores.” (F3.).

“É minha convicção também que a escola precisa de mudança (...)” (F4.).

“(...) Foi o ter consciência disto [tipologia das atividades decidida, maioritariamente pela professora] e sentir que os alunos têm um papel pouco participativo no seu processo ensino/aprendizagem que me fez “procurar” novas estratégias/metodologias.” (F10.).

“Os desafios colocados durante a oficina foram distintos: por um lado o desafio de um novo conceito de “ser professor” e por outro um modelo diferente de organização e desenvolvimento deste grande processo que é aprender.” (F11.).

A categoria da Responsabilidade foi evidenciada em unidades de registo encontradas nos portfólios de 3 formandos:

“Penso que, com o estudo dos princípios do MEM, com um maior conhecimento e partilha de práticas com outros colegas, o meu trabalho com estes alunos poderia ser melhorado, em particular a gestão das atividades diárias e a realização de projetos/ trabalho autônomos a pares ou em pequenos grupos.” (F3.).

“Ao finalizar esta oficina concluo que adoptar o modelo pedagógico do MEM só é possível quando o professor se compromete e acredita na metodologia pedagógica.” (F4.).

“Sinto dificuldade em disponibilizar as fichas adequadas a todas as dificuldades apresentadas, no tempo desejado pelos alunos. Espero que isso não desmotive os alunos para este tipo de atividade. Teremos que organizar e planificar o TEA de modo a que seja entendido quanto tempo demorará e como será dada a resposta às dificuldades.” (F10.).

Paralelamente à Reflexividade e à Cooperação, a análise dos portfólios dos formandos incidiu também na busca de evidências inerentes às suas Concepções sobre a Identidade Profissional. Desta análise emergiu a categoria Autoconceito Profissional, bem como a Identificação de Práticas Pedagógicas Tradicionais.

No que se refere ao Autoconceito Profissional, dos escritos dos formandos ressaltaram as evidências relativamente à Ação educativa, bem como às Funções do professor e à Identificação com o MEM.

Decorrente da análise destas subcategorias foi-nos possível perceber as concepções dos professores, que ao se demarcarem de uma perspectiva tradicional de instrução, se enquadram no que definimos no quadro teórico como paradigma da aprendizagem e, indo mais além, no paradigma pedagógico da comunicação.

“(…)[o professor assume] função de moderador, observador (…)” (F4.).

“Sempre tentei que o meu método de ensino tivesse momentos de análise de uma questão/situação em conjunto com toda a turma, (…) realização de exercícios individualmente ou a pares e por fim correção conjunta dos exercícios realizados e debate das várias estratégias e/ou erros encontrados.” (F10.).

“(…) e é o mais possível próximo desta aprendizagem [modelo do MEM] que eu queria trilhar o meu caminho no ensino, consciente de que estou a formar os cidadãos de hoje e dos tempos futuros.” (F4.).

A identificação com o MEM surge nas “vozes” dos formandos:

“Comecei, desde essa altura, a frequentar os Sábados Pedagógicos, a participar em algumas iniciativas e, mais recentemente, no Congresso do MEM. Tenho saído mais rica de todas as iniciativas do MEM em que participei até agora.” (F3.).

“(…) e é o mais possível próximo desta aprendizagem [modelo do MEM] que eu queria trilhar o meu caminho no ensino, consciente de que estou a formar os cidadãos de hoje e dos tempos futuros.” (F4.).

“(…), ao longo do relatório irei fazer uma abordagem ao que tem sido a minha prática pedagógica, ao que já tentei implementar do modelo pedagógico do MEM e ao que pretendo tentar implementar futuramente.” (F10.).

“(…)é um modelo [modelo pedagógico do MEM] com o qual me identifico, pois permite que os alunos desenvolvam autonomia, responsabilidade, capacidade de manipulação de conteúdos, relações sociais e de interajuda.” (F10.).

Nos escritos analisados, dentro da categoria do Autoconceito profissional, os formandos ao referirem-se à Formação profissional e à Profissionalidade deixam transparecer aspetos que se cruzam com o paradigma da comunicação que atualmente emerge, nomeadamente:

“Considero que, trabalhando com pessoas, e em particular com idades precoces, necessitamos de uma formação científica sólida que nos capacite para uma prática pedagógica fundamentada e eficaz, que desenvolva as capacidades humanas e proporcione momentos enriquecedores e de bem-estar dentro da escola.” (F3.).

”Após este percurso, consciencializei-me plenamente que a profissionalidade de um professor, requer uma aprendizagem permanente e coletiva, no sentido de partilhada e colaborativa de novos saberes e em movimento num contexto de reprofissionalização constante.” (F11.).

Os mesmos fundamentos são interpretados nos discursos sobre o Papel dos alunos:

“(…) sempre considerei que nem o professor deve ser a figura única de saber e poder nem deve dar total poder aos alunos e ficar receoso de perder o controlo.” (F4.).

Das Concepções sobre a Identidade Profissional emergiu outra categoria, nomeadamente as Práticas Pedagógicas Tradicionais. Aqui, constatamos um distanciamento dos formandos relativamente aos pressupostos tradicionalistas de ensino.

“A escola até agora tem negado à criança o direito de se expressar, de se organizar, de construir o saber pois geralmente o professor apresenta o conceito e os alunos aplicam-

no, até por repetição, e os alunos não são ouvidos para poderem dar a sua opinião, fazer propostas ou sugestões de qualquer assunto da vida da escola.” (F4.).

“(...) os Agrupamentos têm ainda muita rigidez em relação à parte pedagógica: uso de manuais, testes iguais para todos, (...) o que dificulta muito o trabalho.” (F4.).

A análise das entrevistas às formadoras, inerente à Dimensão da Identidade Profissional, remete-nos para categorias similares às encontradas nos portfólios dos formandos, embora com outro nível de envolvimento no que diz respeito à Identificação com os princípios que fundamentam a ação educativa no seio do MEM.

Para as formadoras, há uma simbiose entre a identidade pessoal e profissional:

“eu acho que não foi o MEM que moldou a minha identidade, (...) aquilo que eu sou enquanto pessoa fez com que houvesse uma identificação com aquilo que são os princípios do Movimento da Escola Moderna.” (Form1).

“(...)acaba por haver uma simbiose entre aquilo que é a minha identidade, e aquilo funde-se com aquilo que eu sou, com aquilo que o MEM acabou por me fazer ser.” Form1.

“aquilo que eu sou, enquanto pessoa, também molda (...) aquilo em que o MEM se vai tornando (...)” (Form1).

Uma marca da identidade dos profissionais do MEM é diferenciarem-se nos modelos tradicionais de instrução:

“(...) Existem pessoas que são uns inconformados por natureza, (como eu própria me caracterizo) inconformados por natureza que vêm procurar porque querem romper completamente com aquilo que é a visão tradicional de professor (...)” (Form1).

Assim, as formadoras identificam como características dos profissionais que trabalham de acordo com os princípios do MEM: a Reflexividade, a Perseverança, o Entusiasmo, a Intervenção, a Dedicção e o Respeito.

“(...) somos eternos insatisfeitos, porque já percebemos que aquilo que faz sentido num momento pode já não fazer no noutro, então, estamos permanentemente a procurar melhores respostas para aquilo que é a nossa prática.” (Form1).

“Somos um pouco obsessivos (...) resilientes(...) no sentido de: não desistimos de lutar (...) nunca desistimos de nenhum aluno, acreditamos em todos, investimos em todos.” (Form1).

Uma das formadoras conclui que:

“(...) os profissionais do MEM são mais felizes (...)” (Form2).

O corpus documental que consubstancia este estudo, para além de abarcar os portfólios dos formandos, as transcrições das entrevistas às formadoras, as Fichas de

Recolha de Expectativas e Necessidades e as Fichas de Leitura comporta ainda um documento elaborado na última sessão da oficina, que nos remete para a Avaliação da Ação de Formação.

Da análise destes documentos é possível constatar o elevado nível de satisfação dos formandos relativamente: ao programa proposto; ao contributo das atividades propostas na ação para a valorização cultural e a promoção do desenvolvimento profissional docente, bem como à criação de motivação para prosseguir através de trabalho pessoal o seu aperfeiçoamento profissional. No que se refere aos efeitos da ação para uma melhoria da qualidade do seu ensino, bem como dos resultados de aprendizagem escolar dos alunos as opiniões não são tão consonantes, embora indiquem um nível satisfatório.

Embora os formandos indiquem diferentes aspetos, inerentes ao modelo, que gostariam de aprofundar, os que mais se destacam são: trabalho por projetos; tempo de estudo autónomo; conselho de cooperação educativa; e trabalho de texto.

No que se refere ao cumprimento das expectativas, os formandos indicam, de uma forma global, que as suas expectativas foram cumpridas e, até, superadas. Comparando a análise das Fichas de Expectativas e Necessidades com os resultados obtidos nas Fichas de Avaliação da Ação de Formação podemos constatar que a categoria que apresenta maior quantidade de unidades de registos é a mesma, nomeadamente a que se prende com a Aprendizagem do Modelo Pedagógico.

As propostas de melhoria apontadas pelos formandos remetem para a Organização da ação, para o contacto com o Cenário pedagógico, bem como para a Partilha de experiências dos formandos.

No que se refere à organização da ação, os formandos sugerem um maior número de sessões, bem como a sua organização em módulos/níveis de aprofundamento. Um dos formandos refere ainda como proposta a alteração do horário. Embora a organização da ação seja previamente definida pelo Conselho Científico de Formação, a calendarização das sessões, bem como o seu horário foram definidos de forma concertada e consensual na primeira sessão.

No que se refere ao contacto com o cenário pedagógico, embora os formandos remetam as suas sugestões para visitas a salas onde se implementa o modelo pedagógico do MEM, de facto, tal aconteceu, em dois momentos diferentes, no decorrer desta oficina. Os formandos visitaram as salas das formadoras, tendo decorrido nesse ambiente duas das sessões nomeadamente a sessão número 2 e 3 respetivamente.

A partilha de experiências dos formandos também foi ressaltada. Embora esta sugestão seja tão válida como todas as restantes, de facto, ao longo de todas as sessões foi criado um espaço para esta partilha.

Para culminar a discussão dos resultados apresentados torna-se relevante ainda compreender as dinâmicas despoletadas ao longo das sessões, tendo por base as notas da investigadora, compiladas no seu diário de campo, atendendo não só ao ambiente em que a oficina decorreu, mas também aos instrumentos utilizados pelas formadoras para clarificarem os processos e os compromissos a assumir.

Assim, em todas as sessões, tanto as desenvolvidas na sede do MEM, como nas que decorreram nas salas de aula das formadoras, atendendo ao isomorfismo pedagógico com o modelo que o MEM preconiza, foi favorecido um ambiente de livre expressão, onde todos puderam partilhar as suas experiências e expor as suas dúvidas, que tentaram ser clarificadas prontamente. Esta livre expressão foi favorecida pela criação de um ambiente informal, em que todos, olhando para si e entre si como colegas de profissão, entreajudaram-se na superação das dificuldades que foram emergindo.

No final de cada sessão, não só a título de resumo, mas também como meio de formalizar compromissos, as formadoras enviaram um email com as notas decorrentes de cada uma das sessões. Este aspeto permitiu não só clarificar o processo, mas também firmar acordos relativamente ao trabalho a produzir.

Ao longo da ação, na plataforma online criada, foram disponibilizados, para além dos textos de apoio e de leitura complementar, diversos registos e materiais que suportam e sustentam a ação pedagógica que se pretendia implementar.

Considera-se que todas as dinâmicas despoletadas contribuíram para uma interação dialógica entre todos os intervenientes da oficina de formação, o que se constituiu como um marco que define o paradigma pedagógico que sustenta o Movimento da Escola Moderna em Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos tempos de mudança e de transformação de paradigmas no campo educativo. As novas concepções teóricas que nos orientam e balizam traduzem-se numa complexificação de interações, fundamentadas em processos dialógicos, tendo em vista a reflexão sobre as experiências em contextos específicos.

Neste sentido, e perspetivando-se uma reconfiguração da profissão docente, impõem-se a necessidade de os professores se afirmarem “como autores da sua própria profissionalidade “ e que o “façam, enquanto condição, quer da transformação da Escola como instituição educativa quer da afirmação social dos professores como grupo profissional”. (Cosme, 2009, p.167).

Tendo por base esta reconfiguração, neste estudo, procuramos compreender a forma como as estruturas de formação do MEM influenciam a construção cooperada da reflexividade, avaliando a sua influência na construção de uma identidade profissional. Partindo de três eixos aglutinadores, procuraremos encontrar as respostas que nos motivaram a desenvolver esta investigação.

Eixo 1 – Práticas de Cooperação: *Que situações despoletam a cooperação em contextos de formação?; Que características assumem os diferentes atores em espaços de cooperação?; De que forma se envolvem?; Qual a importância relativa de cada um desses elementos?.*

Embora, tal como nos recorde Cosme (2009, p.121), não possamos “estabelecer relações de causalidade linear, imediata e directa entre a colaboração docente e a valorização dos professores como profissionais reflexivos“, neste estudo concluímos que as situações que despoletaram a cooperação em contextos de formação foram precisamente os momentos em que os professores refletiram sobre as suas práticas e, em conjunto com os seus pares, cooperaram no sentido de encontrar respostas mais condicentes à luz da teoria que o MEM preconiza.

Embora a conclusão a que chegamos não seja inédita, constatámos que, aquando da reflexão sobre a prática, a cooperação gerada pelos formandos potenciou a afirmação da sua autonomia profissional, na medida em que procuraram responder aos desafios que lhes são colocados quotidianamente. Cosme (ibidem) valida esta conclusão ao afirmar que “Autonomia profissional, redefinição do trabalho docente e colaboração entre professores

são (...) os vértices de uma figura que se transforma num triângulo quando se compreende que estes vértices se co-definem entre si.”

Consideramos, portanto, que a cooperação entre os docentes é uma condição fundamental para que ocorram transformações educativas, não só ao nível das práticas dos seus atores, mas também nas próprias políticas que as definem.

A cooperação, despoletada no contexto da oficina que se observou, permitiu aos formandos sentirem-se apoiados nas suas opções, as quais, fundamentando-se na reflexão promovida em contexto formativo, potenciaram as oportunidades de aprendizagem por parte de todos os intervenientes, tendo em vista uma melhoria dos processos desenvolvidos nos cenários pedagógicos. Esta melhoria, objetivada através do aperfeiçoamento e da eficácia da ação docente, constitui-se como um ganho de cada um e de todos os que fizeram parte deste grupo, decorrendo do “confronto entre perspectivas distintas que conduzam a uma visão mais ampla e plural, quer dos problemas e das suas causas, quer dos recursos e das estratégias disponíveis e a disponibilizar.” (Cosme, 2009, p.139)

Eixo 2 – Práticas de Reflexão: *Que situações despoletam a reflexão em contextos de formação?; Que posturas adotam os elementos do grupo de formação?; Os conhecimentos e procedimentos despoletados pela formação são transferidos para as práticas profissionais?; Em que medida o desenvolvimento de práticas reflexivas aumenta o sentido de pertença a um grupo profissional, nomeadamente de docentes?.*

A reflexividade dos professores, intrinsecamente associada à *praxis* docente, não poderá ser dissociada “nem das idiosincrasias dos sujeitos que reflectem, nem dos seus compromissos ideológicos” (ibidem). Deste modo, a reflexão que se promoveu em torno da oficina de formação teve como fundações vinte e cinco textos que corroboram, fundamentam e teorizam as práticas do modelo pedagógico do MEM.

A partir de um referencial teórico, fundamentado numa racionalidade democrática, aludindo a um paradigma pedagógico de comunicação, os formandos foram incitados e refletir sobre as suas práticas para, através de uma vivência isomórfica do modelo pedagógico do MEM, reconfigurarem a sua ação pedagógica. Tal como nos foi relatado pelas formadoras, aquando da entrevista, espera-se que esta formação altere o âmago daqueles que dela fazem parte, no sentido de ser reconcetualizada a visão sobre a educação e os seus atores.

Verificou-se, através das dinâmicas desenvolvidas, que os formandos, através da reflexão, se apropriaram de conceitos, princípios/postulados, teorizaram aspetos da sua prática e reconfiguraram a sua ação pedagógica, enquanto autores das suas práticas.

No entanto, tal como nos refere Cosme (idem, p.114) “A reflexividade docente não é, pois, um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para o desenvolvimento de projectos que se desenvolvam sob a égide da racionalidade pedagógica democrática.” Deste modo, a reflexividade que se impõe deverá possibilitar a emergência do professor como interlocutor qualificado no domínio da construção do seu conhecimento profissional.

Neste sentido, Cosme (idem) faz-nos refletir sobre as condições que se impõe a essa reflexividade, nomeadamente no que se refere ao papel político, social e cultural que se atribui à Escola enquanto instituição educativa.

A partir das “vozes” dos formandos, analisadas no decurso deste estudo, podemos concluir que as práticas reflexivas despoletadas na formação contribuíram não só para a alteração da ação docente, numa perspetiva de melhoria e eficácia das práticas, mas para uma redefinição do que é concebido como ação docente. Os formandos, identificando-se com os fundamentos do MEM replicaram-nos nos seus discursos e refletiram sobre a sua aplicação (ainda que apenas de alguns aspetos) na prática profissional.

Eixo 3 – Identidade Profissional: *De que forma a autoformação cooperada reforça a identidade profissional reflexiva dos que dela participam?; A construção da identidade coletiva é favorecida em contextos de cooperação?; A construção da identidade individual é favorecida em contextos de autoformação?.*

As dinâmicas de formação observadas, não se encerrando nos instrumentos e dispositivos de transmissão de conhecimentos, perspetivaram-se como espaços promotores de reflexão sobre o modo como os formandos se apropriaram das experiências, promovendo a construção e reconstrução de saberes que, sendo originários da prática e simultaneamente transformadores das mesmas, possibilitaram uma valorização dos adquiridos por via experiencial.

O envolvimento em dinâmicas de reflexão cooperada, que se organizaram em torno da *praxis* docente, possibilitou a afirmação de uma identidade profissional reflexiva e cooperativa no seio do grupo em estudo.

A formação de professores, para Lopes (1999, 2001, 2002^a), promove a mobilização dos professores, desde que a oferta de identidade corresponda (pelo menos em algumas das suas componentes) à identidade pretendida, sonhada ou imaginada. Neste sentido, e atendendo às expectativas dos formandos aquando do início da oficina, consideramos que as pretensões em torno da implementação do modelo pedagógico do MEM se corroboram na reflexividade despoletada nas dinâmicas inerentes à formação. A aprendizagem que almejavam (coincidente ao conhecimento para a ação), bem como as reflexões sobre a ação, realizadas *a posteriori*, permitem-nos concluir que estes formandos iniciaram um percurso como práticos reflexivos, consubstanciados pela experiência de profissionais mais experientes que, trabalhando como pares na oficina de formação, também reconstruíram saberes e consolidaram conhecimentos.

Cosme (2009, p.169) considera existir “uma articulação íntima entre a mediação pedagógica e a perspectiva democrática da realidade, condição para que a primeira se afirme e a segunda possa ser justificada”. Neste sentido, as práticas de formação cooperadas e reflexivas possibilitaram que, numa realidade democrática, as formadoras, enquanto mediadoras pedagógicas, tornassem possível aos formandos aceder a um conjunto de princípios e procedimentos que transformaram isomorficamente o seu âmago. Provavelmente não de todos os formandos que iniciaram a oficina, mas, pelos discursos analisados, de todos aqueles que a conseguiram concluir com sucesso. De facto, nos seus discursos conseguimos perspetivar o professor mediador, no sentido que Cosme define:

“a definição do professor como mediador é uma definição que comporta em si uma outra perspectiva acerca dos outros, em função da qual estes são sempre objecto de uma leitura que os aborda como seres produtores de significados em função dos quais se situam face ao mundo e aos seres que o habitam.” (ibidem)

Neste estudo não procuramos analisar o nível de mudança despoletado, ou a intensidade como essa mudança se repercutiu em cada um dos intervenientes. Propusemo-nos sim a compreender se estas dinâmicas operam mudança. E, de facto, podemos concluir que essa transformação ocorreu, não só nas evidências demonstradas nas dinâmicas das sessões, mas sobretudo nas que se refletem nos contextos pedagógicos.

À luz do que Tardif et al (2000) defendem a propósito dos modelos de identidade docente, consideramos que, se inicialmente nos discursos dos formandos estava patente o “tecnólogo do ensino”, fundamentado num ensino estratégico, orientado para a cognição dos alunos, tendo em vista um desempenho eficaz na prossecução dos objetivos escolares, no culminar da ação de formação, os formandos deixam transparecer nos seus discursos o

“prático reflexivo”, que fundamenta a sua ação na resolução de problemas, tendo por base a indução e o pensamento adaptativo, mediante as características e contingências do contexto situacional.

Segundo Nóvoa, o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (2009, p. 31). Neste sentido, as dinâmicas de formação despoletadas, no seio de uma comunidade práticas como se afirma o MEM, potenciou a construção de uma profissionalidade consubstanciada na prática, permitindo aos seus intervenientes uma identificação profissional que se operou a um nível individual, como pudemos contactar pela análise do corpus documental, mas também a um nível coletivo. Esta identidade coletiva foi-nos evidenciada através da continuidade de alguns formandos nas dinâmicas que se desenvolvem no seio do movimento. Formandos relataram a sua participação em Sábados Pedagógicos, bem como a sua inclusão em grupos cooperativos para aprofundamento de aspetos inerentes ao modelo pedagógico que o MEM preconiza.

Numa análise global do estudo, e apropriando-nos do discurso de Correia (2005, p.70) consideramos que “a formação só poderá ser pensada no registo de uma complexidade que instabiliza as fronteiras estabelecidas.” A formação deve apoiar-se num conjunto de linguagens científicas das ciências cognitivas, das ciências do trabalho e das ciências da formação, sendo construída e reconstruída em função da *praxis* docente.

Acreditamos que as linguagens da formação deverão promover a interpelação transdisciplinar e, distanciando-se dos saberes duplicáveis, deverão fundamentar-se na escuta e no diálogo, promovendo a profissionalidade a partir de uma interlocução qualificada dos professores. Contudo, no plano institucional, será necessário complexificar as relações entre espaços de deliberação, de intervenção e de organização do trabalho, bem como dos espaços onde se negociam as trajetórias e as carreiras profissionais, de modo a que formação se constitua como um espaço de qualificação dos indivíduos, de exercício de direitos, de construção de cidadanias. (idem, p.71)

Para Nóvoa (2009, p. 31) a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*. Para o autor, há cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, e poderão inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação, nomeadamente: *o conhecimento*; *a cultura profissional*; *o tato pedagógico*; *o trabalho em equipa*; e *o compromisso social*. Nóvoa

acrescenta que “comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.” (ibidem)

Esperamos, pois, com a reconfiguração da profissionalidade docente, que sejam criadas condições para os professores se transformarem no “ator social”, que atua como agente de mudança do espaço social e escolar (Tardif et al, 2000).

Por fim, tendo sido este estudo realizado por docentes, esperamos com ele contribuir, enquanto atores sociais, e na esperança de nos constituirmos como agentes de mudança, para a reconfiguração da profissionalidade docente.

Conscientes de que este estudo não se encerra em si mesmo, outras questões poderiam ser levantadas a propósito da Identidade Profissional Reflexiva dos Professores. O próprio corpus documental do estudo poderia ser analisado noutros âmbitos e com outra profundidade. Criam-se, assim, as condições e oportunidades para continuarmos a investigar e a refletir, no sentido de nos afirmarmos como interlocutores qualificados da nossa profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Coimbra: Universidade Aberta.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editora.
- Amado, J. (Org.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. (1998). *Etnografia da Prática Escolar (2ª ed.)*. Campinas: Papyrus. Retirado em janeiro 8, 2016, de <https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *A escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. Editora Cortez.
- Bardin, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Belchior, M. (2007^a). Desenvolvimento profissional de professores: Aprender a formar-se. *Revista Escola Moderna*, 5 (29), 5-49.
- Belchior, M. (2007^b). Uma oficina de formação no M.E.M. *Revista Escola Moderna*, 5 (31), 5-68.
- Blin, J. (1997). *Répresentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bodgan, R. e Bilken, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bourdieu, P. (2001). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (Orgs.). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- Cáceres, L (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall.
- Canário, R. (2000^a). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, (10/11), 29-52.
- Canário, R. (2000^b). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Correia, J. (1999) *Os lugares-comuns na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. (2005). *A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. (2008). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Orgs.), *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens* (pp.15-41). Porto Alegre: Artmed e Bookman.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos – Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise de identidades – a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, L. (2007) O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, (9), 192-195.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A.
- Hammersley, M. e Atkinson, P. (1994). *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Harding, S. (2004). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. New York: Routledge.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente, contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: As fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade & Culturas*, (13), 43-58.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2006). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção das identidades profissionais dos professores portugueses. Simpósio *In Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: A Educação e a Enfermagem em Reestruturação*. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Lopes, A. (2007). *Construção de identidades e formação de professores – Relatório da disciplina*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2009). A construção de identidades profissionais docentes como constructo sistémico e profissionalização dos professores. In *IV Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares: Currículo, teorias, métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, A. (2014). Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança. Porto: CIIE.
- Kuhn, T. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Matiz, L. (2013). *A construção de identidades de professores do 3º CEB e do ensino básico e do ensino secundário num contexto de mudança: um estudo narrativo com diferentes gerações de professores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Mead, G. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Medina, T. (2008). Experiências e memórias de trabalhadores do Porto – a dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais. Porto: FPCEUP. (Tese de Doutoramento).
- Mendes, C. (Org.) (2003). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Monteil, J. (1989). *Éduquer et former : Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S.Paulo: Cortez.
- Nascimento, M. (2007) Dimensão de identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 207-218.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11 (1), 95-96.
- Niza, S. (2007^a). Editorial. *Revista Escola Moderna*, 5 (29), 3-4.
- Niza, S. (2007^b). Editorial. *Revista Escola Moderna*, 5 (31), 3-4.
- Niza, S. (2012^a). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre educação* (pp.588-599). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012^b). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre educação* (pp.599-616). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012^c). O Diário de Turma e o Conselho. In António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre educação* (pp.599-616). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012^d). Por uma visão estratégica da formação. *Revista Escola Moderna*, 5 (43), 50-57.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord), *Os professores e a sua formação*, (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Paulus, P. (2015). O MEM aspira a ser uma plataforma de aprendizagem dialogada. *A Página da Educação*, 2(206), 34-37.
- Pereira, F. (2011). Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: Tendências e controvérsias. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, António Moreira, & Ana Mouraz (Eds.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*, (pp. 184-194). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. (1988) *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. São Paulo. Retirado em novembro 14, 2015, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 5 (35), 5-50.
- Silva, A. (2005) *Formação e construção de identidade(s): Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, A., & Pereira, F. (2013). Gestão da formação contínua de professores em agrupamento de escolas: Dinâmicas e desafios. *Revista Profissão Docente*, 13 (28), 6-28.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*, (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000). *Formação de professores e contextos sociais: Perspetivas internacionais*. Porto: Rés Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Wolcott, H. (1997). *Ethnographic research in education*. American Educational Research Association.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexo 1 –
Autorizações para a Investigação

Pedido de Autorização Institucional

Trabalho de Investigação de Mestrado em Ciências de Educação:

Formação de Identidades Profissionais em Contextos de Formação Cooperada

Exmo. Senhor Presidente do Centro de Formação MEM

Helena Isabel de Carvalho Noronha Ribeiro, na qualidade de investigadora no curso de Mestrado Ciências da Educação, da Universidade do Porto, vem por este meio solicitar a Vossa Exa. autorização para realizar no Centro de Formação MEM, núcleo de Lisboa, o estudo de investigação acima mencionado.

O estudo pressupõe a observação participante numa Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM, bem como a análise documental dos instrumentos utilizados e produzidos no processo de formação.

No desenvolvimento do trabalho de investigação acima mencionado assume-se o compromisso de respeitar os princípios éticos e deontológicos, a confidencialidade e anonimização dos dados, bem como as normas internas da instituição.

Agradecendo desde já a sua colaboração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 10 de dezembro de 2015

Assinatura

O Presidente do Centro de Formação MEM

- Autorizo o trabalho de investigação
- Não autorizo o trabalho de investigação

Assinatura

____/____/____

Pedido de Autorização

Trabalho de Investigação de Mestrado em Ciências de Educação:

Formação de Identidades Profissionais em Contextos de Formação Cooperada

Exma. Formadora da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM

Helena Isabel de Carvalho Noronha Ribeiro, na qualidade de investigadora no curso de Mestrado Ciências da Educação, da Universidade do Porto, vem por este meio solicitar a Vossa Exa., no âmbito do trabalho de investigação acima mencionado, autorização para realização de uma entrevista.

A entrevista incidirá sobre o contributo da formação cooperada na construção da identidade profissional.

No desenvolvimento do trabalho de investigação acima mencionado assume-se o compromisso de respeitar os princípios éticos e deontológicos, a confidencialidade e anonimização dos dados.

Agradecendo desde já a sua colaboração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 10 de dezembro de 2015

Assinatura

A Formadora

- Autorizo o trabalho de investigação
 Não autorizo o trabalho de investigação

Assinatura

__/__/____

Pedido de Autorização

Trabalho de Investigação de Mestrado em Ciências de Educação:

Formação de Identidades Profissionais em Contextos de Formação Cooperada

Exmo(a). Formando(a) da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM

Helena Isabel de Carvalho Noronha Ribeiro, na qualidade de investigadora no curso de Mestrado Ciências da Educação, da Universidade do Porto, vem por este meio solicitar a Vossa Exa., no âmbito do trabalho de investigação acima mencionado, autorização para analisar o portfólio que realizou ao longo do processo formativo da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM.

A análise terá como objetivo aferir o contributo da formação cooperada na construção da identidade profissional.

No desenvolvimento do trabalho de investigação acima mencionado assume-se o compromisso de respeitar os princípios éticos e deontológicos, a confidencialidade e anonimização dos dados.

Agradecendo desde já a sua colaboração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 10 de dezembro de 2015

Assinatura

O Formando

- Autorizo o trabalho de investigação
- Não autorizo o trabalho de investigação

Assinatura

__/__/____

Anexo 2 –
Guião da Entrevista

Guião da Entrevista às Formadoras

Objetivos Gerais

- Caraterizar as modalidades de formação de professores desenvolvidas pelo Núcleo Regional do MEM em Lisboa;
- Identificar o paradigma de formação de professores promovido pelo MEM;

Domínios e dimensões específicas

A formação:

- Quais são as modalidades de formação desenvolvidas pelo MEM? Como se organizam?
- O que se espera com a modalidade de oficina de Formação ao Modelo Pedagógico do MEM?
- O que distingue a formação do MEM das outras formações?

Os formadores:

- Como caracteriza os formadores do MEM?
- Que princípios valorizam e preconizam?
- Que competências apresentam?

Os formandos:

- Na sua opinião, quais são as expectativas dos formandos ao iniciar uma oficina de formação?
- Que competências é esperado que desenvolvam?
- Como é potenciada a cooperação? E a reflexividade?

A identidade profissional:

- Na sua opinião, a formação do MEM molda a identidade dos que dela usufruem? De que forma?
- Considera que a formação do MEM contribui para o desenvolvimento da identidade profissional dos docentes? Porquê?
- O que distingue os profissionais do MEM dos demais profissionais?